



HAL
open science

Apprentissage dirigé de la production écrite chez des enfants de 8-9 ans

Mariane Carré, Laurence Simon-Thibult

► **To cite this version:**

Mariane Carré, Laurence Simon-Thibult. Apprentissage dirigé de la production écrite chez des enfants de 8-9 ans. Sciences cognitives. 2014. dumas-01081409

HAL Id: dumas-01081409

<https://dumas.ccsd.cnrs.fr/dumas-01081409>

Submitted on 2 Nov 2015

HAL is a multi-disciplinary open access archive for the deposit and dissemination of scientific research documents, whether they are published or not. The documents may come from teaching and research institutions in France or abroad, or from public or private research centers.

L'archive ouverte pluridisciplinaire **HAL**, est destinée au dépôt et à la diffusion de documents scientifiques de niveau recherche, publiés ou non, émanant des établissements d'enseignement et de recherche français ou étrangers, des laboratoires publics ou privés.

ACADÉMIE DE PARIS
UNIVERSITÉ PARIS VI PIERRE et MARIE CURIE

MÉMOIRE POUR LE CERTIFICAT
DE CAPACITÉ D'ORTHOPHONISTE

**APPRENTISSAGE DIRIGÉ
DE LA PRODUCTION ÉCRITE
CHEZ DES ENFANTS DE 8-9 ANS**

Directeur de mémoire : Michel FAYOL

ANNÉE UNIVERSITAIRE 2013-2014

CARRÉ Mariane

Née le 14.05.1967

SIMON-THIBULT Laurence

Née le 05.04.1971

REMERCIEMENTS

Nous souhaitons exprimer notre gratitude à notre maître de mémoire, Monsieur Michel FAYOL, qui nous a dirigées, rassurées, accompagnées, conseillées -et rassurées encore- tout au long de ce projet, toujours avec passion, patience et bienveillance.

Merci également à Nedjma Messaouden et à Clémence Eber d'avoir accepté le rôle de rapporteur.

Merci à toute l'équipe de Clermont-Ferrand, sans laquelle ce projet n'aurait pu avoir lieu : Madame Jocelyne Bourdet, Inspectrice d'Académie, Pascale Jaulhac et Etienne Anquetil, Conseillers Pédagogiques, ainsi que Karine Demarchi, Béatrice Jouve, Laetitia Lavigne, Aurélie Porte, Maggy Savattez, Patricia Voldoire, Jean-Marc Brun et Emmanuel Trouillet, professeurs des écoles.

Merci aux secrétaires de l'Université Blaise Pascal, Nadia Jeanmaire et Delphine Veysière, qui ont organisé nos déplacements.

Merci à tous ces enfants dont la présence ici même en filigrane indique le premier rôle qu'ils ont joué dans cette aventure.

Enfin, merci à toutes celles et ceux -ils se reconnaîtront- qui nous ont soutenues dans ce grand projet que représente la reconversion professionnelle. Qu'ils se réjouissent enfin : ce mémoire est terminé !

Bien à vous,

Mariane et Laurence.

COMPOSITION FRANÇAISE 7

COMPOSITION FRANÇAISE

1. — Le sac de Paul.
 Vous décrivez le sac que Paul a reçu pour la rentrée des classes.
 Directions — C'est la rentrée. Un de vos camarades a reçu un beau sac neuf. Il en est fier : il le montre, il l'ouvre. Dites ce que vous voyez, ce que vous pensez.



PLAN

I. Les circonstances (ce début très court).
 II. Description du sac (§ à développer).
 1. Le sac fermé (couleur — forme — matière, etc.) — 2. Le sac ouvert (ce qu'il contient).
 III. Vos réflexions (quelques lignes). Par exemple, que deviendra ce beau sac neuf ?

2. — Le départ de Jeannot pour l'école.
 Jeannot quitte sa maman et sa petite sœur et se rend à l'école du village. Décrivez la scène.
 Directions. — Examinez attentivement la gravure. Représentez-vous la scène (le matin — les préparatifs — la séparation). Poncez à votre propre départ, à ce que vous éprouvez en quittant votre maison, votre maman, et en vous rendant à l'école.



PLAN

I. Le cadre (quelques lignes).
 La saison, le moment de la journée, le lieu.
 II. Portrait de Jeannot (§ à développer).
 1. Son âge. — 2. Son habillement — 3. Son sac : sa musette.
 III. Les adieux (à maman, la petite sœur).
 IV. En route. Que fait-il ? A quoi pense-t-il ?

3. — Lucie, la bonne compagne.
 En récréation. On joue, on danse, on court. Une petite fille tombe. Lucie la relève, la console et la fait entrer dans la ronde.
 Racontez la scène.

PLAN

I. La chute. Dans la cour — Les rires — les jeux — la poursuite — une chute (choisir quelques détails que vous avez observés).
 II. La bonne Lucie. Lucie accourt. Elle a bon cœur. Que fait-elle ? Que dit-elle ? (faites-la parler — § à développer).
 III. Entrez dans la ronde. La petite fille est consolée... On la prend par la main... la ronde s'élargit... elle tourne...



INTRODUCTION

L'angoisse de la page blanche peut nous sembler de prime abord une appréhension réservée aux seuls écrivains. Il n'empêche que nos vieux souvenirs d'école, et notre expérience récente, nous conduisent à revoir ce jugement hâtif : de la « compo » à la « rédac », sans nécessairement sombrer dans les affres du manque d'inspiration, il faut reconnaître que produire un texte écrit se révèle une activité très difficile.

Or, l'écriture, valorisée par notre société qui en fait à la fois un critère de sélection

et un possible vecteur d'apprentissage, se voit toujours plus sollicitée : les évolutions technologiques, et les réseaux sociaux en particulier, ont même réaffirmé la place essentielle du langage écrit dans la communication. Pourtant, même si nous acceptons l'idée d'un usage particulier du code écrit dans certaines conditions nouvelles, force est de constater que, de manière générale, les jeunes gens peinent à produire des textes de qualité. Malgré un cursus scolaire « normal », ils maîtrisent souvent mal la production du langage écrit.

Face à ce constat et conscientes que ces difficultés risquent de concerner notre pratique orthophonique future, nous avons choisi de nous intéresser à l'apprentissage de la production écrite chez les enfants tout-venant. Interpellées par la rareté d'études observant l'effet d'une intervention systématique sur les performances en production écrite, nous avons soumis 129 enfants de CE2 à un entraînement de rédaction de textes narratifs afin d'objectiver l'intérêt d'un apprentissage dirigé dans ce domaine.

Dans un premier temps, nous évoquerons les données théoriques disponibles à la fois sur l'activité rédactionnelle et le récit. Ces données justifient notre orientation de recherche qui privilégie largement le processus de mise en texte. Puis nous présenterons l'expérimentation qui a été conduite. Au vu des résultats, nous tenterons d'expliquer comment et pourquoi un apprentissage dirigé de la production écrite s'avère possible et bénéfique.

CHAPITRE 1: THEORIE

I. La production écrite (Rédaction Laurence Simon)

I.1 Les caractéristiques propres à l'écrit

L'activité rédactionnelle ne s'appréhende pas facilement et ne peut se concevoir en simple opposition à l'activité de production orale, en raison de modalités différentes. Comme le rappelle Fayol (1997a, 2013), les productions orale et écrite relèvent plutôt d'un continuum où s'exercent des conditions de mise en œuvre et des degrés de formalisme du langage différents. Cependant, il existe bien, strictement rattachées à l'écrit, des caractéristiques propres, ainsi :

- une absence d'interactivité, le scripteur ne bénéficiant pas d'un retour (au moins immédiat) de la part du destinataire, ni à propos du contenu, ni à propos de la forme du texte produit ;
- une réalisation graphique et orthographique qui nécessite un apprentissage et a des conséquences que nous évoquerons ultérieurement ;
- un rythme de production cinq à huit fois plus lent qu'à l'oral ;
- une trace sur laquelle il est possible de revenir ;
- des particularités linguistiques différentes de celles de l'oral, et qui peuvent affecter l'aspect même des unités constitutives du langage aussi bien que le lexique ou la syntaxe.

« Devenir un rédacteur expert suppose donc de dépasser le discours oral pour intégrer les dimensions spécifiques à l'écrit ». (Chanquoy et coll., 2003)

I.2 Les processus rédactionnels

L'étude de la production écrite a mis en évidence, il y a maintenant plus de trente ans dans l'article princeps de Hayes et Flower (Hayes et coll., 1980), une architecture rédactionnelle qui se décompose en niveaux de traitement. Cette approche cognitive, modifiée, enrichie depuis lors par la succession de modèles (dont la revue a été faite par Alamargot et Chanquoy, 2001) n'a jamais été remise en cause dans la mesure où il est admis que l'activité de production écrite mobilise des composantes que nous décrirons ci-dessous.

I.2.a La planification

Ce processus se situe à un niveau prélinguistique et correspond à « l'élaboration conceptuelle du contenu du texte » (Chanquoy et coll., 2003). Le scripteur doit, en fonction de certains objectifs, sélectionner et organiser, en puisant dans sa mémoire à long terme ou dans son environnement direct, les connaissances ou informations adaptées à la réalisation de son texte.

I.2.b La formulation ou la mise en texte

Elle concerne le niveau linguistique puisqu'il s'agit de mettre en mots le contenu élaboré lors de la planification. Cette étape soulève le problème de la linéarisation (Fayol, 1996, 2007). En effet, l'émission du langage est strictement linéaire et séquentielle, c'est-à-dire unidimensionnelle, et doit toutefois rendre compte d'une représentation mentale nécessairement multidimensionnelle.

I.2.c La révision ou le retour sur le texte

Ce niveau métalinguistique et métacognitif correspond à l'analyse que le scripteur est susceptible d'opérer sur sa propre production et aux éventuelles modifications qui peuvent s'ensuivre.

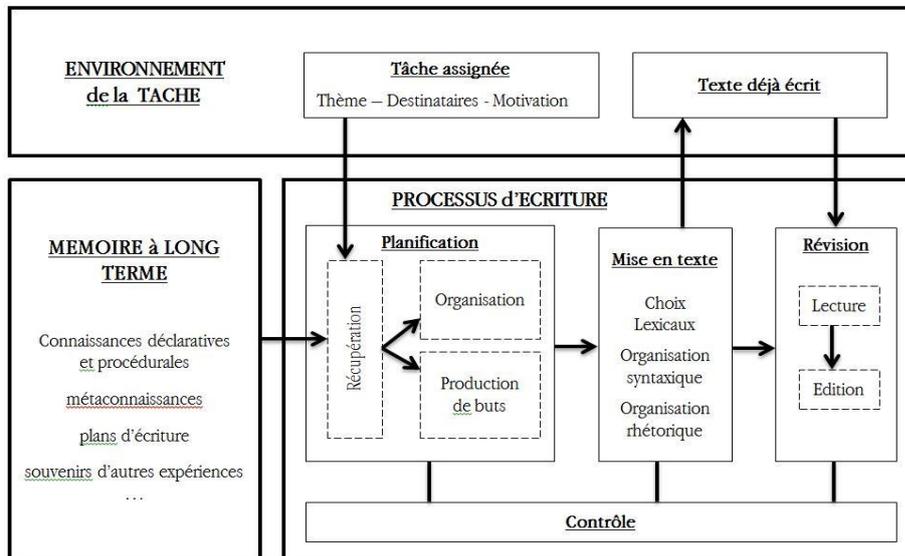
I.2.d La question de la transcription

Ce processus, ignoré dans les modèles de la production écrite chez l'adulte, est pourtant une étape obligée qui, partant d'une sélection orthographique, se traduit *in fine* par le traitement graphomoteur des unités linguistiques choisies. Berninger et Swanson, en 1994, ont finalement inclus cette « réalisation physique » au processus de mise en texte lorsqu'ils ont abordé l'apprentissage de la rédaction. Ils ont distingué deux sous-processus : la génération de texte (choix syntaxiques et lexicaux) et la transcription (Favart et coll., 2005).

Cette brève description des processus intervenant dans l'activité de production écrite ne peut rendre compte de leur mise en œuvre et de leur fonctionnement. Aussi faut-il, même si notre propos n'est pas ici l'étude exhaustive des divers modèles de production écrite, évoquer rapidement la représentation princeps avancée par Hayes et Flower en 1980.

I.3 Le modèle fondateur de Hayes et Flower

fig.1 : Le modèle fondateur de la production écrite de Hayes et Flower (1980)



Favart (Favart et coll., 2005) décrit en termes simples l'activité du scripteur telle que l'ont définie Hayes et Flower : ce dernier « opère dans un environnement de la tâche et rédige le texte à partir de ses connaissances stockées en mémoire. L'environnement inclut le but de la production (thème, destinataire), les informations pertinentes pour réaliser cette activité (la consigne de rédaction par exemple) et le texte déjà produit. Les connaissances stockées en mémoire à long terme par le scripteur concernent ses expériences thématiques, pragmatiques et rhétoriques. » La production elle-même se déroule sur la base de la mise en œuvre des trois processus sus-cités, sous la gouverne d'une instance de contrôle.

Ce modèle insiste sur la non-linéarité de l'activité rédactionnelle : les opérations cognitives sont récursives et ne sont pas déclenchées séquentiellement. Ce modèle remet donc en question la représentation traditionnelle d'une écriture strictement linéaire : cette dernière résulte ainsi du « déploiement itératif » de processus cognitifs convoqués à tout moment de la tâche (Grégoire et coll., 2013). Bien que l'architecture proposée par Hayes et Flower présente des limites que nous n'évoquerons pas ici, elle a servi de socle à l'élaboration de nombreux autres modèles, notamment en ouvrant la voie à une réflexion sur la mise en œuvre des processus, et plus particulièrement sur leur coût cognitif.

I.4 Le coût cognitif de l'activité rédactionnelle

L'activité rédactionnelle est reconnue pour être extrêmement complexe et serait même selon Kellogg, cité par Olive (Olive et coll., 2005), l'activité cognitive la plus coûteuse, au moins autant que le jeu d'échecs par exemple. La mise en œuvre de chacun des processus ainsi que la gestion de leur coordination exigent en effet la mobilisation d'importantes ressources attentionnelles, comme le confirment tous les protocoles expérimentaux faisant appel à la double tâche. Cela dit, le coût apparaît inégal selon les composantes mobilisées.

I.4.a Les processus de haut et de bas niveau

Olive (Olive et coll., 2003) note à partir des conclusions de Kellogg que la planification et la révision seraient plus coûteux, alors que la transcription impliquerait moins la mémoire de travail. Levy et Ransdell (1995) confirment que les scripteurs consacrent davantage de temps à ces deux processus, et affirment d'eux-mêmes y consacrer davantage d'efforts. Peut-on en conclure que la mise en texte -dans ses dimensions linguistique, orthographique et motrice- serait d'un coût négligeable ? Rien n'est moins sûr, et ces processus dits de « bas niveau », notamment l'orthographe et la réalisation graphomotrice, se révèlent cognitivement coûteux, tant qu'ils n'ont pas été automatisés en tout cas.

I.4.b Le coût de l'orthographe

L'inconsistance de la langue française est un fait communément admis. Bourdin (Bourdin et coll., 2010) évoque justement la lourde mobilisation des ressources attentionnelles lors de l'acquisition et la mise en œuvre des marques morphologiques de l'écrit. Même chez les adultes, en situation de production écrite, la durée de pause qui précède les mots difficiles s'allonge et leur vitesse de transcription ralentit (Fayol et coll., 2012).

I.4.c Le coût de la réalisation graphomotrice

Cette autre activité spécifique de l'écrit, tant qu'elle continue à mobiliser l'attention du scripteur, -et c'est le cas chez les novices ou les adultes placés artificiellement en situation de « graphisme inhabituel » (Kellogg et coll., 2002)- présente un coût non négligeable et empêche l'allocation des ressources à d'autres traitements. Elle pourrait donc avoir elle aussi « un effet négatif sur le processus d'écriture dans son ensemble, aussi bien que sur le produit écrit » (Bourdin et coll., 2010 ; voir aussi 1994).

Le coût cognitif engagé dans la tâche rédactionnelle est donc majeur, mais variablement réparti en fonction de la difficulté de la tâche, du degré d'automatisation de certains processus, du niveau d'expertise du scripteur, de ses connaissances thématiques, de sa maîtrise linguistique, etc. Cette activité si complexe, dépendante des ressources cognitives du scripteur, voit donc sa maîtrise largement liée à la capacité de la mémoire de travail (MDT).

I.5 Activité rédactionnelle et mémoire

L'importance des connaissances stockées en mémoire à long terme (MLT) a déjà été évoquée mais c'est l'impact de la mémoire de travail que nous aborderons brièvement ici. Cette capacité de stockage, temporaire et actif, de l'information tient un rôle essentiel dans l'expertise rédactionnelle et ce, quelle que soit la conception que l'on adopte (Olive et coll., 2005) :

- Selon McCutchen s'inspirant de la « théorie capacitaire » de Just et Carpenter (1992), « une unique ressource est partagée entre les demandes en stockage et les traitements des processus mis en œuvre ». Cet auteur exploite l'idée d'une gestion variable des ressources et de leur coordination, d'un impact de l'automatisation, et aussi d'un accroissement de la capacité de mémoire de travail au cours du développement ;
- Pour d'autres, Kellogg notamment, il faut se référer au modèle de mémoire de travail de Baddeley : les systèmes esclaves effectueraient le stockage temporaire tandis que l'administrateur central contrôlerait le déroulement des activités cognitives en allouant les ressources en fonction des besoins. Par son contrôle des opérations de traitement, la MDT inclut de fait la composante attentionnelle, dont il n'est alors plus opportun de la distinguer (Piolat, 2004) ;
- Cette dernière conception, très schématisée dans notre exposé, a enfin subi une « refonte » de la part des deux auteurs précédents : une nouvelle notion de « MDT-LT » justifierait le fait que les rédacteurs experts parviennent à écrire mieux, et à moindre coût. Il existerait une sorte de raccourci entre la mémoire à long terme et la mémoire de travail, permettant ainsi la mobilisation rapide et efficace de toutes les connaissances requises (Chanquoy et coll., 2002, 2003).

Finalement, les capacités attentionnelles et mnésiques sont essentielles à l'activité de rédaction et dans la maîtrise de celle-ci, quel que soit le type d'écrit, qu'il s'agisse de description, d'écrit argumentatif, ou encore du récit, que nous avons choisi de traiter ici.

II. Le récit

II.1 La définition du récit

Définir le récit peut sembler, de prime abord, extrêmement simple : la familiarité du genre pourrait le laisser penser, car c'est le genre discursif le plus communément « pratiqué » mais aussi le plus massivement étudié. Parmi l'abondante littérature, Adam (1984) note que le récit implique « la représentation d'(au moins) un événement », lequel devra « être raconté sous la forme d'au moins deux propositions temporellement ordonnées et formant une histoire ». A cette configuration chronologique doit par ailleurs s'associer une dimension configurationnelle qui permet d'appréhender le « sens » global du récit, d'en atteindre la macro-structure sémantique. Pour compléter cette définition, un autre critère essentiel est celui d'« acceptabilité du récit » : il s'agit de l'inversion de contenu relevée dans une tâche de jugement, une opposition entre états initial et final, idéalement assortie d'une causalité, rendant alors le fait suffisamment digne d'être relaté, élevé au rang de récit (Fayol, 1985).

Afin de rendre compte de ce genre narratif et d'en approcher davantage les contraintes de production, nous nous bornerons ici à rendre compte des différentes dimensions impliquées dans son traitement, telles qu'elles ont été précisément décrites par Fayol (2000).

II.2 La dimension conceptuelle du récit

Cette dimension renvoie à « la représentation mentale des états et événements du monde réel ou fictif ainsi que les relations temporelles ou causales qu'ils entretiennent et qui font intervenir des objets, lieux et personnages » (Fayol, 2000). Plus communément dénommée « trame », cette séquence événementielle implique que le récit puisse se fonder sur des scripts, des *scenarii* connus de tous et au sein desquels un événement inattendu émerge et suscite alors la narration. Gernsbacher, citée par Fayol (2000), stipule qu'il s'agit d'un modèle mental, à différencier de son actualisation linguistique par le texte.

II.3 La dimension rhétorique du récit

Cette dimension textuelle s'appuie sur l'existence d'une forme canonique d'organisation des énoncés, d'une « superstructure narrative » que les études ont mise en évidence. Il s'agit donc d'« une organisation relativement générale et stéréotypée sous-jacente à tous les récits » (Fayol, 1985). En effet, malgré la diversité des modèles, il existe une sorte d'invariance exprimée par Mandler (citée par Fayol, 1985), la structure du récit se basant selon lui sur l'épisode, lequel se décompose en « début », « milieu », « fin ». C'est de cette dimension qu'émane la notion de schéma narratif, pendant mental de cette représentation canonique du genre.

II.4 La dimension linguistique du récit

Cette dernière dimension « concerne tous les phénomènes liés à la mise en texte ». Pour que la représentation mentale correspondant au texte puisse s'effectuer correctement, un certain nombre de marques linguistiques, issues de choix tant lexicaux que syntaxiques, doivent en effet être convoquées, et certaines plus particulièrement que d'autres. Elles permettent de répondre à la contrainte de linéarisation inhérente à la mise en texte, de succession des énoncés dans le récit, parce que « raconter implique toujours un compromis entre le maintien d'une certaine cohérence et l'obligation d'introduire -sauf à laisser- des informations nouvelles » (Fayol, 1985). C'est alors que des phénomènes langagiers interviennent pour maintenir la cohérence du récit.

II.5 La cohérence et la cohésion

II.5.a La définition de la cohérence

Selon Chuy (Chuy et coll., 2010), « le texte est défini comme cohérent dans la mesure où, à l'articulation de son contenu et de sa forme, il permet au lecteur de se forger une représentation mentale cohérente » ; dit autrement, un texte est cohérent quand il « code de façon spécifique une instruction interprétative en proposant au lecteur des relations de cohérence » -ce qui laisse à penser que, pour le scripteur, la cohérence est une donnée antérieure à la mise en texte. Toutefois, la reconnaissance de la cohérence d'un discours tient « non seulement à l'interprétation des éventuelles marques de cohésion [mais encore à] la mise en œuvre d'opérations inférentielles » (Charolles, 1995).

II.5.b La définition de la cohésion

Alors que la cohérence renvoie à la qualité d'une représentation mentale, la cohésion est une propriété objective du texte ; elle repose sur des marques linguistiques, des « traces » (Fayol, 1985) qui aident à l'interprétation du texte et à la construction de sa cohérence. Selon Charolles cité par Chuy (Chuy et coll., 2010), ces marques de cohésion « participent du tissage textuel », que ce soit à un niveau local (intraphrastique par exemple) ou plus global. Ces marques linguistiques impliquées dans la progression-continuité du récit et dans le maintien de sa cohérence sont nombreuses ; nous n'en retiendrons que quelques-unes, davantage impliquées dans le récit écrit de conte.

II.5.c Les modalités de référenciation

Tout récit, comme tout texte d'ailleurs, doit initier et maintenir des référents successifs et multiples. Le recours aux pronoms, et particulièrement aux anaphores pronominales, est un moyen d'assurer cette nécessité. Ainsi, « dans les narrations [...] les personnages principaux sont les premiers introduits et sont ultérieurement repris par des pronoms personnels sujets » (Boucheix et coll., 1997).

II.5.d Les temps verbaux

Si on s'attache à un récit non ancré dans la situation d'énonciation, on relève une opposition entre l'imparfait et le passé simple. Ces flexions verbales sont largement dépendantes des parties narratives du récit, même si les caractéristiques des procès décrits par certains verbes (duratif, résultatif par exemple) influent aussi sur le choix des flexions (Fayol, 1996).

II.5.e Les marques de ponctuation

Favart (Favart et coll., 2000), résumant l'abondante littérature qui existe sur le sujet, définit la ponctuation comme un ensemble de signes hiérarchisés dont le rôle est de séparer et d'organiser les différentes parties du discours. Elle lui reconnaît par ailleurs une triple fonction : prosodique, syntaxique et sémantique. Les signes de ponctuation permettent de

signaler le degré de liaison entre des événements rapprochés dans le texte, du fait d'une linéarisation obligée ; plus la marque de ponctuation est forte, moindre est le lien entre les faits, idées ou éléments d'une description (Fayol, 1996, 1997b ; Mounier et coll., 2001).

II.5.f Les connecteurs

Ce terme n'a pas la même acception selon les auteurs (Schneuwly et coll., 1989). La tendance veut qu'on étende cette dénomination à des mots de natures très différentes (Kern, 2000) dont le point commun est d'opérer une connexion, *i.e* un enchaînement entre des éléments textuels de taille variable, et d'indiquer la nature de cette connexion, fréquemment temporelle ou causale dans le récit.

II.5.g L'interaction entre ponctuation et connecteurs

Les marques de ponctuation et les connecteurs, sont donc issus de la linéarisation induite par la mise en texte et, d'une certaine manière, cherchent à coder les relations entre les éléments du modèle mental pré-existant. Finalement, ponctuation et connecteurs, outre le fait qu'ils relèvent d'un usage assez normé, font partie d'un même système indiquant une relation entre entités. De nombreuses études où sont observées conjointement les deux marques, concluent à leur complémentarité, la ponctuation indiquant le degré de la relation interpropositionnelle, les connecteurs la nature de cette relation (Fayol, 1996, 1997a, 1997b ; Chanquoy, 1989 ; Chanquoy et coll., 1995).

Après avoir brièvement décrit le récit et ses caractéristiques nous allons désormais porter notre attention sur la production qui peut en être faite par les enfants de 8-9 ans, c'est-à-dire des scripteurs encore novices en la matière.

III. La production écrite chez l'enfant

La production écrite est le produit de la coordination des processus rédactionnels évoqués précédemment. Par le recours aux protocoles verbaux qui invitent le scripteur à expliciter sa propre démarche, et par le recours aux analyses faites en temps réel des pauses et débits

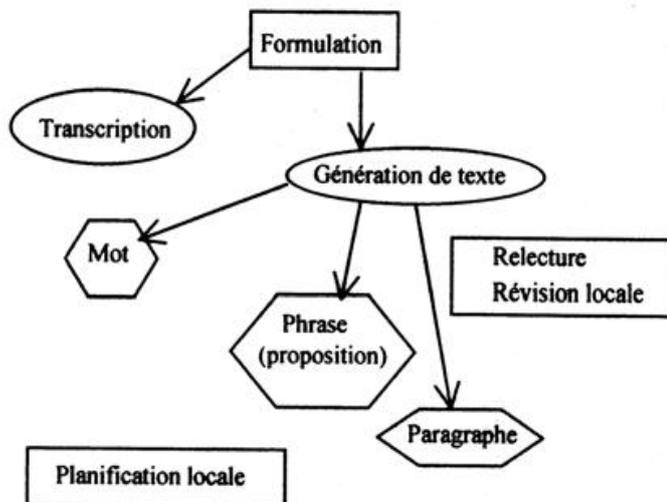
de production, il est possible d'obtenir une conception assez précise de l'activité de rédaction. Quand il s'agit de juger ensuite le produit fini, c'est la combinaison de méthodes subjectives (focalisation sur le lecteur qui émet un jugement personnel) et de méthodes objectives (focalisation sur le texte dont on extrait un certain nombre de critères) qui permet d'aboutir, malgré de nombreuses limites, à un aperçu fiable de la qualité du texte produit (Favart et coll., 2005 ; Olive et coll., 2003).

Or, la qualité des textes écrits par les enfants de CP et CE1 est généralement en deçà de ce qu'on pourrait attendre, eu égard à la qualité supérieure de leurs productions orales (Fayol, 2000). La nécessité de prendre en compte à l'écrit un destinataire absent, dont il faut alors supposer les capacités d'inférence ainsi que le niveau de connaissances conceptuelles et linguistiques, rend évidemment la tâche difficile. En revanche, les scripteurs de troisième grade (CE2) maîtrisent mieux les dimensions conceptuelle et rhétorique du récit : l'enchaînement chronologico-causal est acquis et l'organisation conventionnelle du récit leur est devenue familière. Par conséquent, c'est sans doute la dimension linguistique qui constitue la principale source de difficultés chez le scripteur novice...

III. 1 Un modèle développemental de la production écrite

Constatant les difficultés rencontrées par les jeunes enfants pour produire de l'écrit, mais aussi leur évolution les conduisant à une certaine expertise dans le domaine, des chercheurs ont élaboré des modèles rendant compte de l'évolution de l'activité rédactionnelle au cours de différentes périodes de développement. Comme notre objet d'étude porte sur la production écrite des enfants de 8-9 ans, c'est seulement le premier modèle de Berninger et Swanson que nous évoquerons ici, tel qu'il est décrit dans l'article de Chanquoy (Chanquoy et coll., 2003).

Fig.2 Première étape développementale de la production écrite selon Berninger et Swanson



Au niveau qui nous intéresse, prédomine la formulation, elle-même répartie en sous-processus : la transcription et la génération de texte. L'activité est donc essentiellement consacrée aux dimensions graphiques et orthographiques, -la génération portant sur des unités de petite taille encore. Les processus de haut niveau ne sont qu'à l'état d'ébauche, l'enfant ne pouvant encore y consacrer de ressources cognitives sous peine de surcharge, et ne pouvant pas encore faire de lien entre eux.

Selon la théorie des auteurs, l'automatisation des processus de bas niveau va au fil du temps libérer des ressources qui seront dévolues à la révision puis à la planification, avec une complexification croissante de ces dernières en lien avec une capacité et une efficacité plus importantes de la mémoire de travail. L'autre modèle de référence (de Bereiter et Scardamalia) qui traite de l'expertise rédactionnelle ne contredit pas cette évolution, les capacités de mémoire de travail permettant surtout selon eux, une planification plus complexe et plus efficace.

III. 2 L'absence de retour sur le texte

Hayes et Flower (1980) envisageaient à l'origine la révision comme une alternance de lecture de segments textuels immédiatement produits et de révision des erreurs détectées. Ce concept a beaucoup évolué : en effet, l'activité peut s'exercer pendant et après la production, porter sur des passages courts ou sur l'ensemble rédigé pour juger sa cohérence, concerner donc tous les niveaux du texte, et finalement opérer un contrôle sur les autres

processus (Roussey et coll., 2005). La révision est très coûteuse cognitivement : il faut non seulement être capable de comparer le texte produit à celui envisagé lors de la planification, mais encore disposer de solutions alternatives pour corriger les problèmes détectés.

De fait, les rédacteurs novices révisent beaucoup moins que les experts. A cette différence quantitative s'ajoute une différence qualitative (Olive et coll., 2003). Ainsi, les enfants « révisent principalement la surface de leur texte [...] et au moment même de sa production ». Par ailleurs, ils sont relativement peu performants dans le repérage de problèmes ou d'erreurs. Enfin, les modifications apportées ne vont pas toujours dans le sens d'une amélioration (Fayol, 2007).

En conclusion, ce processus, élément déterminant de la qualité d'un texte, est d'un abord difficile pour les novices.

III. 3 La planification : la stratégie des « connaissances racontées »

« Think it, write it » ! C'est la démarche observée par McCutchen (citée par Chanquoy (Chanquoy et coll., 2003) à propos de l'anticipation qu'effectuent les enfants novices en rédaction ; il s'écoule souvent moins d'une minute entre la consigne d'écriture qui peut leur être proposée et leur engagement dans l'écriture (McCutchen, 2006). Les experts, au contraire, ne se contentent pas d'une transcription immédiate et servile des idées récupérées en mémoire à long terme mais sont susceptibles de remanier continuellement et efficacement leurs connaissances en fonction des contraintes rédactionnelles, produisant des textes adaptés formellement et conceptuellement à leurs destinataires.

Partant de ce constat, Bereiter et Scardamalia ont émis l'hypothèse d'un accès à l'expertise rédactionnelle lié à une modification progressive du type de planification effectuée. Résumant leur propos, Chanquoy (Chanquoy et coll., 2003) met donc en parallèle la stratégie des connaissances racontées (« Knowledge Telling ») à celle des connaissances transformées (« Knowledge Transforming »). Le rédacteur novice s'en tiendrait donc à la première stratégie, multipliant les cycles de récupération-production, sans envisager de réorganisation globale du texte, ce qui peut éventuellement se traduire par un lien vaguement distendu entre les énoncés, un manque cohérence. Cette gestion pas-à-pas constitue un pis-aller, mais c'est aussi une véritable stratégie adaptative : le novice, contraint qu'il est par la limitation de ses ressources cognitives, peut tout de même produire du texte, et ce tant que pour lui le coût dévolu aux processus de bas niveau reste majeur

(McCutchen, 1996, 2006).

IV. 4 Le poids des processus de bas niveau

La production écrite est une tâche qui, comme on l'a déjà vu, implique l'activation conjointe et récursive de divers processus. Or, cette activation peut s'apparenter à une confrontation d'éléments concurrents (Kellogg et coll., 2002), notamment chez le jeune scripteur : d'abord parce qu'au moment de rédiger l'enfant n'a pas de stratégie de gestion des contraintes et se voit dans l'obligation de traiter toutes les dimensions en même temps ; ensuite parce que son manque d'expertise le conduit à allouer la majeure partie de ses ressources cognitives à la transcription, aux dépens des autres processus. C'est d'ailleurs cette prédominance originelle des dimensions graphique et orthographique que le modèle de Berninger et Swanson met en exergue, et dont de très nombreuses études ont mesuré l'influence sur la production écrite. Graham (cité par Fayol et coll., 2012) a par exemple observé une grande cohorte d'enfants pour définir les effets de l'écriture -directs et importants- et ceux de l'orthographe -plus indirects mais non négligeables- sur la fluidité et la qualité du texte produit. Les diverses tâches élaborées par Berninger et ses collaborateurs confirment cet impact. Plus récemment, Limpo (Limpo et coll., 2013) confirme empiriquement que, pour les novices, l'orthographe et l'écriture manuelle sont les plus fortes contraintes qui pèsent sur la production écrite.

Bourdin (Bourdin et coll., 2010) dresse un constat précis de ces deux sous-processus de transcription :

-L'apprentissage de l'écriture des lettres alphabétiques et de leur enchaînement est long et difficile ; la vitesse d'écriture optimale n'est atteinte que vers quinze ans. Tant que ce geste n'est pas automatisé, la récupération des lettres en mémoire et leur exécution a un coût majeur qui affecte tant la quantité que la qualité du texte effectivement produit.

-Quant à l'orthographe, elle relève d'un apprentissage lui aussi long et difficile et mobilise des ressources qui ne peuvent donc être dévolues à d'autres activités, comme l'élaboration de la trame du récit ou sa génération.

III. 5 La gestion de la dimension linguistique du récit

L'activité rédactionnelle suppose aussi que le processus de génération puisse être

suffisamment maîtrisé pour aboutir à l'élaboration d'un texte recevable. Ceci implique que la notion de cohérence s'applique au produit fini, à l'interprétation que peut en faire le lecteur, mais aussi à la construction qu'est susceptible de conduire le rédacteur lui-même. Chuy insiste justement sur la nécessité d'envisager la cohérence textuelle du point de vue du scripteur (Chuy et coll., 2010). Elle rapporte entre autres une expérience ayant conduit à reconnaître le rôle prééminent de la maîtrise linguistique dans la construction de la cohérence. La mise en texte, et plus spécifiquement la génération, est donc essentielle et il convient d'en exposer quelques aspects dans la perspective d'un récit rédigé par des enfants qui constituent notre population d'étude, les enfants tout-venant de 8-9 ans.

III.5.a La continuité référentielle

La maîtrise de la continuité référentielle s'acquiert très progressivement. Reprenant les conclusions de l'expérimentation menée par Karmiloff-Smith sur une production à partir de bande dessinée, Fayol (1985) évoque un stade auquel les très jeunes enfants semblent surtout enchaîner des phrases isolées les unes des autres, avec un usage déictique des pronoms. Mais vers 7-8 ans se met en place un « fonctionnement intra textuel » (Fayol, 2000) : l'article indéfini lié à l'introduction d'un référent fait place à un défini quand il s'agit de rappeler ce même référent, le nom propre est repris par des pronoms anaphoriques... On peut donc s'attendre à ce que la référence soit manipulée de façon relativement experte par la population de notre étude.

III.5.b Les temps verbaux

L'emploi des temps verbaux subit lui aussi une évolution, mais plus lente. À 7-8 ans les enfants font dépendre les formes verbales de l'ancrage du récit : dans le cas du conte, l'imparfait est massivement convoqué, il persiste toutefois une résurgence du passé composé pour les faits situés dans un passé moins lointain (Fayol, 1985). Ensuite apparaît le passé simple, mais il est réservé aux faits inattendus, aux coups de théâtre. Le fonctionnement décrit chez l'adulte n'est donc pas véritablement acquis chez les enfants de primaire.

III.5.c La ponctuation

L'acquisition de la ponctuation, spécifique de l'écrit, est un processus lent et progressif. L'éventail des marques à disposition des enfants en début d'apprentissage est limité : le point reste longtemps la seule marque mais son utilisation est assez rapidement pertinente (point et majuscule), et assure son rôle de rupture entre deux énoncés juxtaposés dans le texte (Chanquoy et coll., 1995). Quand la virgule est enfin disponible, comme c'est le cas chez les enfants de 8-9 ans, elle reste d'abord peu fréquente mais se combine avec le point, instaurant alors une hiérarchie dans le degré de liaison interpropositionnelle. Cette capacité de hiérarchisation par la ponctuation correspond d'ailleurs à l'émergence d'une planification graduellement plus élaborée chez les scripteurs (Favart et coll., 2000). Le point, utilisé de manière exclusive, suffit à marquer globalement le récit, séparant les unités émises successivement par stratégie de « Knowledge Telling ». L'apparition de la virgule rend le marquage local possible, et son utilisation plus subtile traduit une stratégie de planification qui s'affine.

III.5.d Les connecteurs

Comme pour la ponctuation, on observe « une relative constance dans l'apparition des différentes marques » (Chanquoy, 1995) : le Et, présent le premier, est sur-représenté assez longtemps. Chez les enfants de 8-9 ans se profile toutefois une diversification qui laisse apparaître, notamment dans les textes narratifs, des connecteurs indiquant des relations diverses. L'étude de Schneuwly et coll. (1989) montre clairement cette évolution avec une baisse de la fréquence des connecteurs peu spécifiques comme Et ou Après, au profit de relations plus élaborées. Cette tendance s'inscrit là encore dans la perspective d'un processus de planification qui se complexifie.

Enfin, la complémentarité ponctuation-connecteurs, évoquée précédemment pour l'adulte, se manifeste déjà dans les productions écrites des enfants (Fayol, 1997).

Tout ceci tend à suggérer que l'expertise rédactionnelle se fonde non seulement sur une planification et une révision toujours plus efficaces mais aussi sur des traitements linguistiques progressivement plus élaborés. Alors se pose la question d'une possible intervention pour soutenir éventuellement tous les aspects du processus de mise en texte...

IV. L'apprentissage de la production écrite chez l'enfant (Rédaction Mariane Carré)

IV.1 Les attentes institutionnelles

Les enfants de 8-9 ans sont normalement scolarisés en troisième année de primaire. Les programmes scolaires de 2008 font un inventaire précis de ce qu'ils doivent apprendre et par conséquent de ce qu'on est en droit d'attendre d'eux. Pour la rédaction, on trouve ainsi :

« Rédiger un court texte narratif en veillant à sa cohérence temporelle (temps des verbes) et à sa précision (dans la nomination des personnages et par l'usage d' adjectifs qualificatifs) en évitant les répétitions par l'usage de synonymes, et en respectant les contraintes syntaxiques et orthographiques ainsi que la ponctuation. »

La dimension linguistique est ici largement mise en avant mais sous l'appellation de « texte narratif », sont incluses les dimensions conceptuelles et rhétoriques propres au récit.

IV.2 L'objet et le support de la rédaction

Se pose ici la question de ce que les scripteurs novices sont susceptibles de rédiger comme relevant du genre narratif et de ce qui peut éventuellement leur servir de point de départ pour cela.

IV.2.a Les types de rédaction

Il n'existe pas à proprement parler de restrictions portant sur les types de récits qu'un enfant serait capable d'écrire. D'après la littérature, notamment Reuter (2005), deux sortes de récits sont plus fréquemment proposées aux enfants : les récits sollicitant l'expérience vécue, et ceux sollicitant l'imaginaire. Soit parce qu'il trouve une résonance personnelle chez les enfants, soit parce qu'il permet toutes les inventions, le récit a l'avantage de susciter intérêt et motivation, tout en se basant sur une trame choisie, familière, *a priori* maîtrisée.

IV.2.b Les types de média

La familiarité du thème sur lequel porte un récit peut justifier aussi qu'on attende des enfants qu'ils reprennent des histoires qu'ils connaissent déjà, ou qu'ils écrivent en s'inspirant de genres connus, comme c'est le cas du conte. Dans ce cadre, la rédaction s'opère en quelque sorte à partir d'un modèle -lequel peut même être matérialisé sous la forme d'un support. La production écrite peut en effet être induite par une série d'images ou s'appuyer sur un texte original qui se trouve alors réécrit ; le scripteur part d'informations de natures différentes, graphiques ou linguistiques.

Il n'existe pas, à notre connaissance, d'études ayant strictement comparé l'effet de ces deux supports sur l'activité rédactionnelle des enfants. Nous avons pu seulement relever que les formats mixtes -i.e. texte assorti d'illustrations- étaient facilitateurs pour la compréhension, mais dans le cadre d'une exécution de procédure, pas de rédaction de texte (Ganier et coll., 2001, Carney et coll., 2002)! Cain (cité par Fayol, 2000) a bien mené une expérience dans laquelle la production de narration était meilleure chez les enfants quand elle s'élaborait à partir d'images (plutôt que de titres), suggérant que le support graphique se révélait étayant... Mais les effets respectifs des deux supports ne nous semblent pas avoir déjà été mis en regard. On pourrait, de manière simpliste, avancer le fait que la rééducation orthophonique se base souvent sur un support imagé quand il s'agit d'obtenir du patient un récit. Ce à quoi l'on pourrait rétorquer que, pendant longtemps, faire ses humanités a supposé pasticher les grands auteurs !

Finalement le support le plus favorable à la production écrite n'est actuellement pas avéré, - l'écriture à partir d'images impliquant « une mise en texte du signifié » quand celle fondée sur un texte appelle « une imitation du signifiant »...

IV.3 L'amélioration des processus de haut niveau.

D'après le modèle développemental de la production écrite proposé par Berninger et Swanson, les jeunes enfants allouent la grande majorité de leurs ressources cognitives à la mise en texte alors que les autres processus sont à peine ébauchés. Sans anticiper sur des capacités que ces scripteurs n'ont pas encore, il semble envisageable de viser l'amélioration de la qualité de leurs productions en évitant toute surcharge cognitive, et ce en intervenant sur la planification et le retour sur le texte.

IV.3.a La planification

Fayol (2000, 2007, 2013) précise ainsi pour la planification que le coût de ce processus peut être allégé et son efficacité renforcée si les connaissances stockées en mémoire sont plus importantes, et de fait plus rapidement mobilisables par les enfants à mesure qu'ils rédigent. Développer des connaissances thématiques, des connaissances de scripts et de structures textuelles permet donc d'influer véritablement sur la quantité et la qualité de texte produit. De plus, pour limiter les effets d'une production au coup par coup, il peut être judicieux d'anticiper ces à-coups et de les prévenir en différant le début de la mise en texte. Kellogg, cité par Olive (Olive et coll., 2003) a montré par exemple que l'élaboration d'un plan préalable à toute transcription avait un effet sur la qualité du texte produit. Finalement il s'avère intéressant d'envisager les moyens d'optimiser cette composante de l'activité rédactionnelle.

IV.3.b La révision

Le même type de réflexion peut être mené à propos de la révision. Nous avons déjà dit combien cette composante était peu développée chez les scripteurs novices. Or, de nombreuses expériences de guidage ont déjà eu lieu mais sans nécessairement produire les effets escomptés (Olive et coll., 2003 ; Fayol, 2007). Il semblerait qu'il faille plutôt solliciter les capacités de métacognition des enfants en justifiant l'intérêt de la démarche et en précisant ses modalités pour obtenir un meilleur retour sur le texte.

S'il semble donc acquis que l'efficacité de ces deux processus a un impact majeur sur la qualité de la production écrite, il convient de reprendre les propos de Olive (2003) qui relie surtout la qualité textuelle à la capacité du scripteur de « jongler avec [les] différents processus rédactionnels afin de les enchaîner efficacement et de les mobiliser aux moments opportuns selon son niveau de compétence ». Or, chez l'enfant, c'est la part de mise en texte, souvent méconnue des chercheurs, qui occupe une place prépondérante et sur laquelle il faut imaginer agir.

IV. 4 L'attention portée à la mise en texte

Fayol (2013) rappelait dernièrement que peu de travaux portent précisément sur la mise en

texte. Pourtant, chez les enfants de 8-9 ans la transcription et la génération sont des éléments essentiels à ne pas négliger.

IV. 4.a La transcription

La transcription, dans ses aspects orthographiques et graphiques, est un volet sur lequel il est possible de faire porter un entraînement profitable : faisant la synthèse de différentes recherches, Fayol (2007) insiste sur l'intérêt d'une instruction et d'un entraînement systématique en graphisme : l'amélioration est flagrante, tant dans l'écriture que dans la composition des textes. Bourdin (Bourdin et coll., 2010) note quant à elle les perspectives que pourrait éventuellement offrir, sous certaines réserves, le traitement de texte sur ordinateur.

Le constat déjà établi par Fayol (2007) pour le graphisme peut par ailleurs s'appliquer pour l'orthographe et justifie que Berninger (Berninger et coll., 2008) affirme qu'« il y a de plus en plus de preuves indiquant les avantages de l'enseignement de l'orthographe dans le contexte de [...] la rédaction ».

Finalement, la diminution du coût de la transcription induit des progrès en production écrite, généralement au niveau qualitatif, systématiquement au niveau quantitatif.

IV. 4.b La génération de texte

La dimension linguistique de la génération de texte soulève des difficultés qu'on sous-estime généralement et mériterait que des spécialistes s'intéressent aux savoirs et aux savoir-faire qui pourraient être judicieusement proposés aux enfants (Fayol, 1996, 2007). Comme ce sous-processus de génération emprunte beaucoup au langage oral, c'est peut-être dans l'amélioration de cette modalité qu'il faudrait chercher une solution (McCutchen, 2006). De plus, Cragg (Cragg et coll., 2006) met l'accent sur le lien qui existe entre une faiblesse en vocabulaire ou des difficultés de compréhension en lecture et la relative médiocrité des narrations écrites. Le lien entre lecture et écriture est donc à explorer aussi...

Ce rapide survol de la production écrite des enfants nous a permis d'appréhender la complexité de cette activité. Il convient maintenant d'observer les effets de l'intervention que nous avons mise en œuvre dans le cadre de cette étude.

CHAPITRE 2 : PROBLEMATIQUE ET HYPOTHESES

(Rédaction commune)

La production écrite est une des activités les plus complexes, difficile à maîtriser, difficile aussi à évaluer. Cette situation a pour conséquence qu'il ne semble pas exister d'études particulières portant sur les effets d'une intervention systématique sur l'évolution des performances dans ce domaine. Les modèles développementaux de la production écrite proposent évidemment un schéma dynamique de l'activité jusqu'à sa maîtrise experte, mais ce sont surtout les processus de planification et de révision qui se trouvent étudiés. La mise en texte se révèle souvent ignorée. Aussi avons-nous mis en place un projet destiné à observer précisément l'impact d'un entraînement en production écrite, notamment en ce qui concerne les dimensions linguistiques.

Notre population d'étude est composée de 129 enfants tout-venant de 8-9 ans, âge auquel l'activité de production écrite est déjà partiellement libérée des contraintes de transcription. Cette population a été divisée en deux groupes afin de relever les éventuelles différences imputables au média privilégié lors de l'entraînement : soit un support imagé qui implique une mise en mots du signifié, suivi d'un support textuel (Condition IT) ; soit un support textuel qui implique alors une imitation du signifiant, suivi d'un support imagé (Condition TI).

Nous avons élaboré des activités portant particulièrement sur certains des éléments linguistiques qui participent à la cohérence et à la cohésion textuelle, en l'occurrence la ponctuation, la chaîne référentielle, les formes verbales. A ceci s'ajoute l'étude de la structure canonique du récit, cette dernière devant faciliter la production du genre en évitant la surcharge cognitive par un allègement du processus de planification.

Après quelques séances dévolues à une étude pilote visant à établir des caractéristiques initiales des élèves, cet entraînement intensif et régulier (20 minutes chaque jour) mais limité dans le temps (5 semaines) a été mis en place afin de cibler les notions mais aussi de mettre les progrès éventuels en lien direct avec cet entraînement. Les effets de l'entraînement ont été évalués par des évaluations subjective (fournies par des enseignants) et objective (recueillies par des grilles d'analyse) permettant la comparaison des pré-

post-test. A chaque fois, (pré et post-test) l'exercice proposé aux enfants consistait à rédiger en temps limité (20 mn) le récit du Petit Chaperon Rouge.

La lecture préalable du conte de Perrault a permis une certaine maîtrise du niveau de connaissances thématiques stockées en mémoire, ainsi que la proposition d'un modèle de rédaction. Le choix du genre narratif, familier et simple, a réduit l'impact du processus de planification sur cet exercice d'écriture ; la limitation temporelle a écarté le recours au processus de révision, de toute façon peu efficace chez les rédacteurs novices. L'objet principal de cette étude porte donc bien sur les composantes de mise en texte dans l'activité rédactionnelle et leur possible évolution sous l'effet d'un entraînement spécifique.

En conclusion, nous avons eu l'ambition d'explorer ce domaine si complexe de la production écrite avec l'espoir d'en extraire des éléments sur lesquels il est possible d'intervenir afin d'en améliorer la qualité, et d'en faciliter l'acquisition chez les enfants tout-venant. Dans ce but, nous avons fixé plusieurs objectifs à notre étude : 1) Evaluer les caractéristiques individuelles initiales des élèves ; 2) Créer un protocole d'apprentissage ciblant certaines dimensions de la production écrite ; 3) Mettre au point une grille d'évaluation adaptée à des enfants de CE2 ; 4) Mesurer l'évolution des productions selon deux méthodes, l'une objective et l'autre subjective ; 5) Comprendre pourquoi et comment les élèves ont amélioré –ou pas- leurs productions, en s'appuyant sur les données de la littérature ; 6) Analyser individuellement quelques cas afin d'expliquer les facteurs inter-individuels qui influencent les résultats (voir annexe I).

Nous formulons les hypothèses suivantes :

- 1- La pratique guidée de la PVE améliore les performances des élèves de 8-9 ans ;**
- 2- Certaines composantes sont plus sensibles à l'apprentissage que d'autres ;**
- 3- Certaines différences interindividuelles influent sur les performances et sur les progrès ;**
- 4- Les résultats sont différents en fonction de la condition d'entraînement.**

CHAPITRE 3 : METHODOLOGIE

I. Population (Rédaction Mariane Carré)

I.1 Population globale

Nous avons fait porter notre étude sur des élèves de CE2 (3^e primaire). Ce choix, justifié par les modèles développementaux de la production écrite, a été déterminé par le fait qu'une certaine maîtrise de la langue écrite est nécessaire pour la production verbale écrite, ainsi qu'une vitesse d'écriture satisfaisante, ce qui n'est pas encore le cas en CP et CE1. A l'inverse, les niveaux plus élevés risquaient de faire preuve d'une trop grande habileté, et donc d'être moins sensibles à l'entraînement que nous souhaitions leur proposer.

Commentaire [m1]:

Les huit classes de notre échantillon sont situées dans la périphérie de Clermont-Ferrand. Cette localisation nous a permis de gagner beaucoup de temps. Comme les enseignants étaient proches les uns des autres, il était plus simple d'effectuer nos réunions à Riom-Châtelguyon. Nous avons également profité du soutien de l'Inspectrice et de deux conseillers pédagogiques, ce qui a facilité les premiers contacts et l'adhésion des enseignants à ce projet.

Certaines classes sont des CE2 « purs », d'autres réunissent deux, voire trois niveaux.

Six femmes et deux hommes ont accepté de participer à notre étude. Ils exercent dans huit communes de la région de Clermont-Ferrand (Combronde, Champeyroux, Châtelguyon, Entraigues, Maringues, Mazayes, Saint-Bonnet et Saint-Angel).

En accord avec l'équipe enseignante, nous avons choisi de ne pas intervenir du tout dans les classes, afin de laisser la totale maîtrise aux enseignants et d'adopter la démarche la plus « écologique » possible. Ce principe a nécessité une grande rigueur dans l'élaboration du matériel car nos consignes aux élèves devaient passer par huit intermédiaires.

I.2 Population contrôle

Nous avons prévu dans un premier temps de diviser notre panel en deux groupes : l'un suivrait l'entraînement proposé (groupe entraîné), et l'autre ne le suivrait pas, continuant alors les acquisitions scolaires à son rythme (groupe contrôle). Mais les huit maîtres qui avaient accepté de participer à l'étude ne souhaitaient pas que leurs élèves appartiennent à un groupe ne bénéficiant pas de l'entraînement escompté. Nous avons donc abandonné l'idée d'une population contrôle *stricto sensu* : chaque groupe deviendrait le contrôle de l'autre. Nous avons mis en place deux modalités : un groupe de quatre classes (groupe TI) découvrirait d'abord la fable d'Esopé à partir de son texte puis d'une bande dessinée l'illustrant, alors que l'autre groupe (groupe IT) la découvrirait par l'image avant d'accéder au matériel verbal.

I.3 Critères d'exclusion

Nous avons d'abord décidé de n'exclure aucun élève. Toutefois, lors des premières corrections, il est rapidement apparu que certains élèves ne pouvaient pas appartenir à la catégorie « enfant tout-venant ». Nous avons donc exclu :

- Deux enfants écrivant avec « secrétaire »
- Quatre enfants dont la lenteur pathologique n'a pas permis une correction normale
- Un enfant ayant rédigé un texte complètement hors sujet, et donc impossible à corriger.

Ce choix a été réalisé en concertation avec les maîtres, et s'est révélé non stigmatisant pour les élèves concernés.

Par ailleurs, les élèves absents à l'une au moins des épreuves du pré-test ou de l'expérimentation ont été exclus de l'étude (soit 10 élèves).

Au final, sur les 146 élèves du début, il en est resté 129, répartis ainsi : 70 dans le groupe TI et 59 dans le groupe IT.

I.4 Synthèse de l'échantillon

	Groupe TI	Groupe IT
Garçons	29	22
Filles	41	37
Age moyen (en mois)	99,1 (8 ans 3 mois)	99,6 (8 ans 4 mois)
Agés minimum-maximum (en mois)	85-116	93-113

II. Matériel

II.1 Epreuve phare : « le Petit chaperon Rouge » (ou PCR).

La finalité de notre étude portant sur un possible apprentissage de la production écrite, nous avons souhaité demander aux élèves de produire un récit de cette histoire (censée être connue de tous à cet âge) avant tout entraînement, puis après un entraînement spécifique (réalisé à partir de deux médias, l'un verbal, l'autre imagé). Les élèves ont donc écrit deux fois, à quatre mois d'intervalle, la même histoire. Afin de mettre tous les élèves dans les mêmes conditions de départ, et d'obtenir *in fine* des données comparables, l'histoire du Petit Chaperon Rouge (PCR), dans la version de Charles Perrault, a d'abord été lue par les maîtres à leur classe trois semaines avant chaque rédaction. Une bande dessinée illustrant le même conte a été brièvement montrée aux élèves pour soutenir leur mémoire juste avant le travail d'écriture ; tous les élèves, quel que soit leur groupe, ont donc eu accès aux deux représentations préalables. (voir annexe A : illustrations du PCR).

II.2 Pourquoi le Petit Chaperon Rouge ?

Nous avons choisi un conte car il s'agit d'un type de récit familier, simple et abordable par des enfants de CE2 (Fayol, 1995). Le Petit Chaperon Rouge est connu de tous les enfants ou presque, et n'a pas fait l'objet d'une adaptation cinématographique grand public qui

puisse interférer lors de l'expression écrite. Il ne comporte que trois personnages (le petit chaperon rouge, le loup, la grand-mère) et sa progression est simple et clairement structurée.

II.2.a Contrainte temporelle

Nous avons imposé des contraintes afin que tous les élèves réalisent cette production écrite dans les conditions les plus harmonisées possibles. Les enfants devaient écrire pendant 20 minutes. Ce temps a été suffisant pour la majorité des élèves, qui avaient su organiser leur récit, mais pas pour d'autres, obligés de s'arrêter au milieu d'une phrase. Le choix de temps imparti a limité la possibilité de révision du texte mais on sait que c'est une étape encore inefficace chez les enfants de cet âge (modèle de Berninger et Swanson, cité par Chanquoy et coll., 2003). Comme le processus de planification a par ailleurs été simplifié par la connaissance du conte, c'est bien l'étape de mise en texte dont nous privilégions l'étude ici.

II.2.b Texte au passé

La contrainte d'une rédaction au passé a été induite par l'amorce que nous proposons : Commencez votre récit par « Il était une fois ». Le but était d'évaluer l'habileté des élèves à utiliser l'alternance imparfait-passé simple et à maîtriser l'ancrage textuel (Fayol, 1997).

II.2.c Texte sans dialogues

De la même façon, nous souhaitions éviter l'apparition de dialogues qui risquaient de réduire le caractère purement narratif et d'impliquer l'utilisation du présent de l'indicatif.

II.3 L'étude pilote

En même temps que cette première passation, début octobre, nous avons fait passer quelques épreuves aux élèves. Notre but était d'évaluer leur niveau préalable dans plusieurs domaines : vitesse d'écriture, orthographe, lexique, compréhension en lecture et

habileté syntaxique. Nous avons volontairement limité nos tests, dans le but de ne pas dépasser 4 séances de 20 minutes hebdomadaires.

II.3.a Choix des épreuves

Notre double contrainte -épreuves en groupe classe et en temps limité (20 minutes)- ne nous a pas permis de faire passer de tests étalonnés dans les conditions habituelles. Nous avons donc utilisé des échelles d'ordre pour en analyser les résultats.

Les épreuves et leurs objectifs respectifs sont les suivants :

- **Vitesse d'écriture** : suivant une expérience menée par Berninger en 1992, nous avons demandé aux élèves d'écrire l'alphabet (en cursive) et de tracer un trait séparateur lorsque l'enseignant dirait « stop », (au bout de 15 secondes), puis de terminer leur alphabet. Il s'agissait d'évaluer la vitesse d'écriture, dans son aspect purement « graphique », ce processus si coûteux chez les jeunes scripteurs (Bourdin, 2010). Cette épreuve était précédée d'une séance d'entraînement qui permettait de s'assurer que les élèves avaient compris la consigne : on leur demandait dans un premier temps de faire la même chose avec les nombres de 1 à 30.

- **Dictée « le corbeau » (L2MA)** : pour permettre aux élèves les plus lents d'effectuer la dictée (sans avoir à répéter six ou huit fois chaque segment), et à la demande des enseignants, nous avons découpé en deux certains segments (e.g: Rendus furieux / par cet oiseau cruel). Il s'agissait d'attribuer à chaque élève une note en orthographe phonétique (DP), lexicale (DL) et grammaticale (DL) afin de discerner les BO (Bons en Orthographe) et les FO (Faibles en Orthographe).

- **Compréhension de lecture** : épreuve du Lobrot (D'OR.LEC - L3) destinée à évaluer la compréhension en lecture des élèves dans un temps limité : complétion de phrases parmi un choix de cinq mots proposés. Le test comprend 36 questions, mais l'épreuve est arrêtée au bout de 5 minutes.

- **Mots de liaison** (EVAC, épreuve n°11) destinée à évaluer les habiletés syntaxiques des élèves : compléter des phrases avec un item syntaxique (non proposé). Le test comprend 12 phrases, incluant 13 items.

- **Mots manquants** (EVAC, épreuve n° 9) : compléter un court texte avec un syntagme proposé parmi quatre, incluant des distracteurs. L'épreuve comprend 11 items visant à évaluer la précision de lecture et son niveau de compréhension, l'épreuve exigeant des capacités d'inférence.

- **Devinettes** (EVAC, épreuve n°8) : Il s'agissait de deviner un mot à partir d'une phrase donnant trois indices (fonctionnalité, description...) à prendre en compte simultanément. Ce test comprend 12 devinettes visant à évaluer la richesse du lexique de l'enfant.

« La capacité de synthèse qu'exige cette tâche est manifestement une composante majeure dans l'accès à une pensée organisée, sur laquelle reposera à la fois la compréhension d'un texte comportant plusieurs phrases et la production d'un récit, à l'oral ou par écrit, qui présente une cohérence interne dans l'enchaînement des idées ». Manuel de l'EVAC, 2003.

Il est à noter que toutes les phrases des épreuves de l'EVAC sont lues par l'enseignant.

II.4 La phase d'entraînement

Afin d'entraîner les enfants à la production écrite, nous avons travaillé à partir de fables d'Esopé. Les textes d'Esopé ont ici été préférés à ceux de La Fontaine, car le vocabulaire et le choix de la prose sont plus accessibles pour des enfants de 8-9 ans.

L'entraînement a duré cinq semaines, et il a porté sur quatre « aspects » : la structure du texte, la ponctuation, la chaîne référentielle, les temps verbaux. Enfin, nous avons consacré une semaine à un rappel de ces quatre éléments.

II.4.a La ponctuation

A la demande des enseignants, nous avons détaché l'étude de la ponctuation du reste de l'entraînement. Le travail sur la ponctuation a eu lieu juste après l'étude pilote et le pré-test, dès le début du mois d'octobre.

En nous inspirant des travaux de Lucile Chanquoy (1989), nous avons rédigé trois courts textes à travailler chacun lors de deux séances de 20 minutes. Ces textes devaient permettre aux élèves d'utiliser les éléments les plus fréquents de la ponctuation : l'alinéa employé

pour marquer une forte rupture (changement de jour dans l'emploi du temps et le menu, changement d'étage dans la description de la maison); le point pour marquer un changement important (changement de demi-journée dans l'emploi du temps, de pièce dans la description de la maison, de repas dans le menu); la virgule pour marquer un changement d'idée (entre deux activités dans l'emploi du temps, entre deux meubles dans la description de la maison, deux plats dans le menu).

Chaque texte faisait l'objet de deux séances de travail : le premier jour, l'enseignant présentait le texte aux enfants et commentait l'emploi des diverses marques de ponctuation ; le second jour, l'élève devait reproduire la ponctuation sur le même texte après un bref rappel de l'utilisation de ces marques.

Voir annexe B : les trois textes / tableaux.

Correction de ces travaux :

Afin de rendre compte de l'utilisation que les élèves faisaient de ces trois marques de ponctuation (alinéa, point, virgule) après deux, quatre et six jours d'entraînement, nous avons relevé pour chaque texte le nombre d'alinéas bien placés, ceux qui faisaient défaut et ceux qui étaient mal placés. Nous avons fait de même pour les points et les virgules. Enfin, nous avons compté le nombre de virgules marquant un complément circonstanciel de temps ou de lieu (le matin, ... à côté, ...).

II.4.b Les fables

Pour les quatre fables étudiées, nous avons confié la préparation de l'enseignement aux maîtres, d'abord parce qu'ils sont plus experts que nous dans cet exercice, et ensuite parce que nous souhaitons les impliquer dans ce projet, afin qu'ils prennent une part active dans cet enseignement, qu'ils auraient de toute façon dispensé à un moment ou à un autre de l'année scolaire.

Pour chaque fable, les maîtres ont préparé trois séances de travail pour chaque groupe : trois pour le groupe découvrant l'histoire à partir des images (Groupe IT : le texte étant

introduit le deuxième ou le troisième jour), et trois pour le groupe qui découvrirait la fable à partir des textes (Groupe TI : les images étant présentées là encore en décalé). Le quatrième jour, le vendredi, était réservé à la production écrite pour les deux groupes.

II.4.b.a La structure du texte (fable 1)

La première fable retenue a été « Le renard et la cigogne », qui offre une structure de récit claire : d'abord le renard invite la cigogne et se moque d'elle. Puis la cigogne lui joue un tour, et en dénouement le renard est pris au piège et retiendra la leçon. Le binôme d'enseignants ayant préparé ces séances a choisi d'utiliser, pour plus de lisibilité, un code couleurs sur transparent vidéo projeté (voir annexe C). Le « groupe TI » et le « groupe IT » ont travaillé en parallèle, découvrant pour l'un d'abord le texte puis les images et, pour l'autre, d'abord les images puis le texte.

Le quatrième jour (le vendredi pour tous), tous les enfants rédigeaient l'histoire en 20 minutes, en ayant juste au tableau un lexique commun aux huit classes (lexique préparé à l'avance), et les cadres colorés renvoyant aux étapes du schéma narratif (cadres vides, bien entendu).

II.4.b.b La chaîne référentielle (fable 2)

Dans le souci de travailler la cohésion du texte, il a fallu montrer aux élèves que l'introduction des personnages et surtout leur reprise anaphorique au fil du texte était importante. Pour cela, nous avons choisi : « La grenouille et le bœuf ». Cette histoire comprend de nombreux pronoms (« elle le regarde, elle se gonfle, elle se tourne vers elles (=ses amies), et leur demande »)... De plus, la continuité de l'action (« elle gonfle d'abord, puis gonfle encore et enfin éclate ») a permis d'évoquer succinctement les connecteurs et de conforter l'étude de la structure narrative (voir annexe D).

II.4.b.c Les temps verbaux (fable 3)

C'est « Le renard et le bouc » que nous avons choisi pour travailler cette notion. En effet, il s'agit d'une fable bien structurée dans laquelle les différentes étapes sont bien marquées, la

chronologie des événements très claire, et l'usage très traditionnel des temps verbaux distingue nettement l'introduction et la conclusion du développement.

Les termes « imparfait » et « passé simple » ont été utilisés mais ces temps verbaux n'ont pas fait l'objet d'un apprentissage spécifique (on acceptera donc de nombreuses erreurs dans les productions des élèves, du type : il ouvra ou il coura). Les préparations du binôme d'enseignants prévoyaient entre autres un exercice « à trous » dans lequel il fallait employer les verbes soit au passé simple soit à l'imparfait (voir annexe E).

II.4.b.d Rappel de tous les thèmes travaillés précédemment (fable 4)

C'est la fable « Les deux coqs » qui a servi de support à cette étude. C'est sans doute la moins connue des quatre : deux coqs se battent dans la basse-cour, l'un gagne la bataille, pavoise sur le toit de la ferme, mais se fait ravir par un aigle. Le perdant peut revenir et briller dans la basse-cour. Cette fable regroupe tous les thèmes travaillés : une structure nette, une chaîne référentielle riche, des temps verbaux clairement identifiables, et une ponctuation adéquate. De plus, dans ce cas précis, notre matériel a l'avantage de présenter une bonne adéquation entre le texte et les images (voir annexe F).

II.5 Matériel d'évaluation (Rédaction Laurence Simon)

II.5.a Les épreuves de l'étude pilote

A l'issue de la semaine de pré-test, nous avons coté les différentes épreuves. Celles qui étaient étalonnées n'ont pas posé de problèmes particuliers :

- La vitesse d'écriture a consisté à compter le nombre de lettres écrites par les élèves avant le trait correspondant aux 15 secondes imparties.

- La dictée du corbeau (L2MA) bénéficie d'une grille de cotation bien définie, permettant de donner une note en orthographe phonétique, lexicale et grammaticale, puis de regrouper selon les besoins ces trois notes afin d'obtenir une note sur 50.

- Enfin, les quatre tests issus de l'Evac et du Lobrot font aussi l'objet d'une cotation clairement définie, le nombre d'items réussis correspondant à la note brute, qui a servi dans notre étude à la comparaison inter et intra groupes.

II.5.b La ponctuation

La ponctuation n'a pas été testée lors de l'étude pilote, mais est à intégrer dans la partie « entraînement ». Néanmoins, dans la mesure où tous les enfants allaient faire le même exercice tous ensemble et après un même entraînement, il nous a semblé utile d'examiner avec soin leurs productions, afin d'observer un éventuel effet lors du post-test.

II.5.c La cotation de la production écrite

La production écrite constitue l'objectif principal de notre étude et a retenu toute notre attention. Ce sont les rédactions du PCR en pré- et en post-test qui ont constitué le cœur de notre recherche.

Nous avons cherché à établir une grille de correction qui puisse rassembler tous les facteurs entraînés chez les élèves (structure, ponctuation, temps verbaux, chaîne référentielle), et qui dresse aussi fidèlement que possible un tableau de la production écrite.

Malgré toutes les difficultés à estimer la qualité d'un texte (Olive et coll., 2003), nous avons cherché à repérer les indices permettant de déterminer si la rédaction des élèves s'est améliorée, et comment. Nous avons dressé une liste d'indicateurs sensibles aux évolutions.

En nous inspirant de grilles déjà existantes, établies à l'occasion de différentes recherches (Reuter, 2005 ; Pastor et coll., 2008), nous avons sélectionné les éléments les plus prégnants, et élaboré une grille de 42 items. Selon la nature des items, nous avons noté soit 1 / 0 (en choisissant 1 comme point positif), soit 0/1/2 si nous pensions qu'une étape intermédiaire était nécessaire, soit encore de compter le nombre d'objets (nombre de verbes, nombre de virgules...) (voir annexe G).

Dans un premier temps nous avons coté en « double correction » une vingtaine de textes, sur un échantillon d'enfants issus de toutes les classes. Puis nous avons revu notre grille de cotation afin de l'affiner. La bonne corrélation obtenue lors de nos premières cotations a autorisé la poursuite de nos corrections sur l'ensemble des textes collectés.

Items cotés :

I	LONGUEUR DU TEXTE	Cota°
0	Nombre de mots (comptés par Word)	Nb

II	RESPECT DE LA CONSIGNE	
1	Est-ce un récit ?	1/0
2	S'agit-il du récit du PCR ?	1/0
3	Est-il rédigé à la troisième personne du singulier ?	1/0
4	La contrainte « pas de discours direct » est-elle respectée (en général) ?	1/0
5	Le récit est-il situé au passé (en général) ?	1/0

III	STRUCTURE ET COHERENCE	
6	Présence d'une situation initiale (PCR va chez la grand-mère)	1/0
7	Présence d'une situation finale (loup mange le PCR)	1/0
8	Etape intermédiaire 1 : le PCR rencontre le loup	1/0
9	Etape intermédiaire 2 : le loup mange la grand-mère	1/0
10	Etape intermédiaire 3 : le PCR arrive chez la grand-mère	1/0
11	La progression est-elle respectée ?	2/1/0
12	Le récit est-il achevé ?	1/0
13	Les trois personnages sont-ils présents ?	1/0
14	Le cadre spatial est-il bien défini ?	1/0
15	Le récit est-il enrichi (hors lexique) ?	1/0
16	Y a-t-il absence d'événements parasites ou imaginaires ?	1/0

IV	SYNTAXE ET COHESION	
	PONCTUATION	
17	Nombre d'alinéas	Nb
18	Nombre de points	Nb
19	Nombre de virgules	Nb
20	Nombre d'autres marques (! ; : ? »)	Nb
21	Ponctuation adéquate ?	1/0
	PHRASES	
22	Nombre de segments (ponctuation forte)	Nb

23	Nombre de propositions (phrases verbales, non verbales, infinitives...)	Nb
24	Eléments de coordination (et, mais, alors...)	Nb
25	Eléments de juxtaposition (, :)	Nb
26	Eléments de subordination (que, quand...)	Nb
	TEMPS VERBAUX	
27	Alternance globale correcte imparfait / passé simple ?	1/0
28	Nombre total de verbes fléchis	Nb
29	Nombre de verbes bien fléchis (hors orthographe)	Nb
30	Bonus si utilisation judicieuse d'autres temps	1/0
	PRONOMS	
31	Nombre de pronoms	Nb
32	Nombre de pronoms corrects	Nb
	CONNECTEURS	
33	Nombre de connecteurs spatio-temporels et logiques	Nb
34	Nombre de connecteurs corrects	Nb
	SYNTAXE	
35	Nombre d'erreurs de syntaxe	Nb

V	ORTHOGRAPHE ET LEXIQUE	
	ORTHOGRAPHE	
36	Nombre de fautes d'orthographe lexicale	Nb
37	Nombre de fautes d'orthographe grammaticale	Nb
38	Nombre de mots non identifiables	Nb
	LEXIQUE	
39	Nombre de mots différents	Nb
40	Lexique riche et varié	1/0
41	Choix lexical correct (tolérer 1 erreur)	1/0

II.5.d Evaluation subjective

Nous souhaitons dépasser le côté normatif de notre analyse détaillée et échapper à un simple dénombrement réducteur : voilà pourquoi nous avons aussi fait appel à une évaluation subjective, plus intuitive. La littérature (Piolat et coll., 1998) rapporte l'intérêt

de chacun de ces deux types d'évaluation, et nous avons souhaité bénéficier de ces deux approches.

Pour ce jury d'experts, nous avons réuni une dernière fois les huit enseignants et leurs deux conseillers pédagogiques le mercredi 19 février après-midi, et leur avons confié chacun une trentaine de feuilles regroupant le pré-test et le post-test de chaque élève. Bien entendu, ces deux textes étaient présentés dans le désordre, tantôt le pré-test était à droite et le post-test à gauche et tantôt l'inverse, de manière tout à fait aléatoire. De plus, les copies étaient anonymes, et nous avons attribué à chaque enseignant un lot qui n'émanait pas de sa classe. Par ailleurs, il s'agissait de la version dactylographiée des récits, afin qu'une éventuelle progression du graphisme entre le pré et le post-test ne vienne pas influencer nos correcteurs.

Cette correction se voulait très « rapide et intuitive ».

Le but était d'attribuer à chaque récit quatre notes sur 5, concernant la cohérence (retrouve-t-on l'histoire du PCR dans ses grandes lignes ?), la cohésion (l'articulation textuelle est-elle respectée ?), la syntaxe et l'orthographe. Il suffisait alors d'additionner ces quatre notes pour obtenir une note sur 20. Lorsque les enseignants ont terminé d'attribuer ces quatre notes pour les deux récits parallèles, on leur a demandé encore de cocher le texte qui correspondait d'après eux au post-test, sachant qu'il n'était d'ailleurs pas interdit d'opter pour le côté ayant obtenu la moins bonne note sur 20. (voir annexe H).

Cette même paire de textes a été corrigée par un autre enseignant dans le même temps et dans les mêmes conditions.

A l'issue de cette correction, nous avons comparé les résultats, et si les notes attribuées par les deux enseignants à un même récit différaient de plus de quatre points, nous leur avons soumis à nouveau les textes afin qu'ils harmonisent leur notation et parviennent à s'accorder.

CHAPITRE 4 : PRESENTATION DES RESULTATS

(Rédaction commune)

Évaluer la qualité d'un texte écrit est une tâche difficile. En dépit de difficultés méthodologiques (Olive et coll. 2003), nous avons entrepris d'analyser les productions écrites des enfants, en nous appuyant sur les deux types d'évaluation disponibles : l'évaluation subjective confiée aux enseignants devenus juges de la qualité des textes, et l'autre objective, effectuée par nous-mêmes sur la base d'un certain nombre d'items indexés. Nous rendons compte ici de ces deux évaluations, ainsi que d'un travail plus spécifique sur la ponctuation.

I. Aperçu global des résultats selon l'évaluation subjective

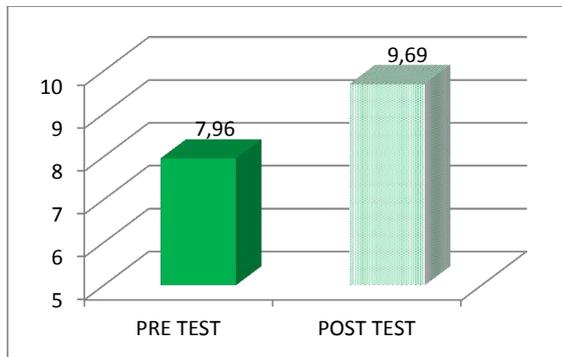
I.1 Progression globale

Notre première hypothèse portait sur les progrès potentiels des élèves après un entraînement de cinq semaines. Nous avons donc comparé les notes attribuées par les enseignants aux productions écrites des élèves au pré et au post-test. Par ailleurs, nous avons constitué deux groupes, l'un (TI) découvrant les fables par le texte d'Esopé, l'autre (IT) par une bande dessinée. Nous avons cherché à savoir si cette modalité influait sur les productions des élèves.

Pour répondre à ces deux questions, nous avons tout d'abord comparé l'évolution des notes (sur 20) attribuées par les enseignants aux élèves en fonction du groupe (TI vs IT) et du moment (pré-test vs post-test). Nous avons utilisé une analyse de variance (ANOVA) à deux facteurs, le groupe représentant un facteur inter-sujets et le moment un facteur intra-sujets.

Les résultats montrent d'abord un effet du moment : les scores au post-test sont significativement supérieurs à ceux du pré-test ($F(1,128)=67.04$, $CMe=2,86$, $p<.00001$).

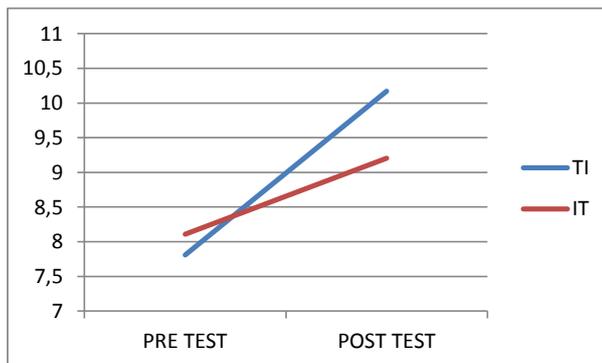
Fig 3 : Comparaison des scores moyens des élèves au pré et au post-test. (notes / 20)



I.2 Progression par groupes

On constate aussi une interaction entre moment et groupe ($F(1,128)=9.01$, $CMe=2.86$, $p<.005$). Comme l'illustre la figure ci-dessous, les performances au pré-test ne diffèrent pas significativement d'un groupe à l'autre ($p=.74$), alors que les scores au post-test sont plus élevés pour le groupe TI (10,17) que pour le groupe IT (9,20) (Tuckey HSD $p=.006$). Ainsi, l'approche consistant à partir des textes pour introduire ensuite les images conduit à de meilleures performances en rédaction que la procédure inverse.

Fig 4 : Comparaison des scores des deux groupes au pré et au post-test (notes / 20)



I.3 Progression par dimensions

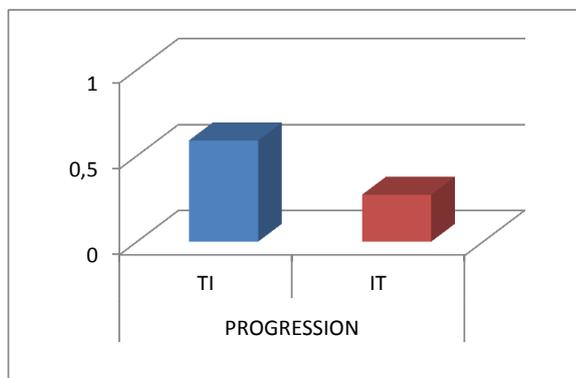
Dans un deuxième temps, nous nous sommes intéressées à la progression des élèves entre le pré- et le post-test, au regard des quatre dimensions observées lors de l'évaluation

subjective : la cohérence, la cohésion, la grammaire et l'orthographe. Pour cela, nous avons soustrait, pour chacune des dimensions évaluées, la note au pré-test de celle au post-test.

Nous avons ensuite réalisé une ANOVA à un facteur inter (groupe TI vs groupe IT) et un facteur intra (à 4 dimensions : cohérence, cohésion, grammaire et orthographe). Notre but était de déterminer si les quatre dimensions avaient progressé de façon égale ou si certaines progressaient plus que d'autres.

Les résultats mettent en avant un effet du groupe : l'amélioration est significativement plus forte pour le groupe TI (.59) que pour le groupe IT (.27) ($F(1,128)=9.01$, $CMe=1.43$, $p<.005$).

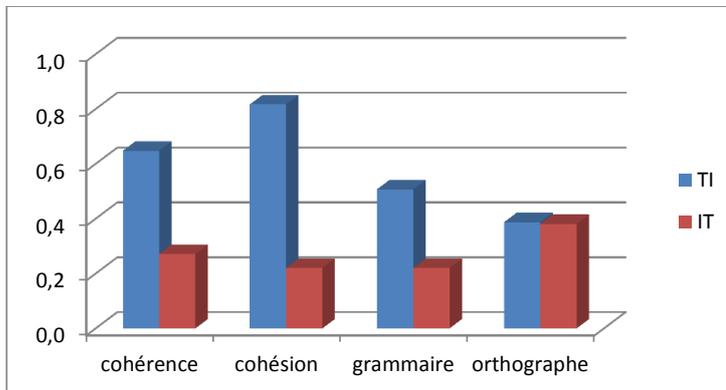
Fig 5 : Comparaison des progressions des deux groupes



I.4 Interaction entre groupes et dimensions

L'évaluation subjective concernait quatre dimensions : la cohérence, la cohésion, la grammaire et l'orthographe. Les résultats montrent une nette interaction entre les facteurs groupes et dimensions ($F(3,384)=3.88$, $CMe=.50$, $p<.01$). La figure ci-dessous l'illustre : la progression du groupe TI dépasse significativement celle du groupe IT pour trois dimensions : cohérence, cohésion et grammaire.

Fig 6 : Comparaison des progressions selon les dimensions pour chaque groupe

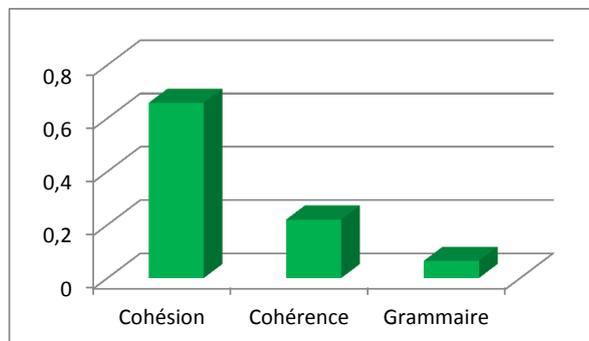


I.5 Recherche d'une dimension prédictive de l'amélioration globale

Délaissant pour l'instant l'orthographe, nous avons alors cherché à déterminer si l'une des trois dimensions restantes était prédictive de l'amélioration totale de la production écrite, c'est-à-dire si l'une de ces composantes avait un impact plus important que les autres sur la progression globale.

Pour cela, nous avons réalisé une analyse de régression (l'évolution totale représentant la variable dépendante et les trois autres dimensions étant les variables indépendantes). Les résultats montrent que la cohésion a un plus fort poids que les autres ($R^2=66\%$ de la variance), suivie de la cohérence ($R^2=22\%$ de la variance), puis dans une moindre mesure, de la grammaire ($R^2=7\%$ de la variance), l'effet de ces variables étant significatif à au moins $p<.00001$.

Fig 7 : Prédicativité des différentes dimensions sur la progression globale
(en pourcentage de variance)



I.6 Rôle de l'entraînement et poids du niveau antérieur

Dans la mesure où nous avons réalisé une étude pilote afin d'estimer le niveau des élèves avant tout entraînement spécifique, nous avons comparé les résultats obtenus et leur amélioration (cf ci-dessus) avec les caractéristiques individuelles des élèves recueillies lors de cette étude pilote.

Notre étude pilote comportait plusieurs épreuves testant la vitesse d'écriture, l'orthographe, la syntaxe, et la compréhension en lecture.

Vitesse d'écriture : Ecrire l'alphabet en 15 secondes. Aptitude testée : vitesse d'écriture.

Dictée : Le corbeau (L2MA). Aptitude testée : orthographe phonologique, lexicale et syntaxique.

Compréhension de lecture : Lobrot (D'or.lec L3) : complétion de phrases en temps limité. Aptitude testée : compréhension de lecture.

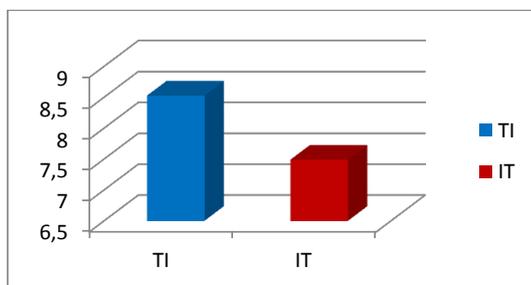
Mots de liaison : EVAC. Compléter des phrases avec des items syntaxiques. Aptitude testée : syntaxe.

Mots manquants : EVAC. Lecture impliquant des inférences. Aptitude testée : compréhension en lecture avec inférences.

Devinettes : EVAC : Trouver un mot d'après trois indices. Aptitude testée : richesse et organisation du lexique.

Nous avons d'abord comparé les performances des deux groupes (TI vs IT) à chacune des épreuves de l'étude pilote. Les résultats montrent que les deux groupes ne diffèrent significativement que sur une dimension, la vitesse d'écriture étant plus élevée pour le groupe TI que pour le groupe IT ($p < .05$). Le nombre figurant en ordonnées correspond au nombre de lettres écrites.

Fig 8 : Score obtenu au test « vitesse d'écriture » par groupe

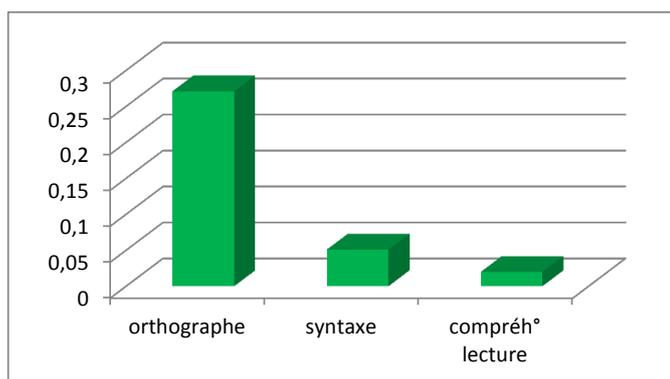


Trois autres dimensions approchent du seuil conventionnel de significativité : le niveau orthographique ($p=.09 : TI>IT$), le niveau syntaxique ($p=.07 : TI>IT$) et la compréhension de lecture ($p=.08 : TI>IT$) sont meilleurs pour le groupe TI que le groupe IT. Cela pourrait expliquer que, malgré une différence non-significative, la moyenne du groupe TI au pré-test soit légèrement supérieure à celle du groupe IT.

I.7 Poids des caractéristiques individuelles

Nous avons cherché à savoir si ces différences individuelles initiales sont susceptibles d'expliquer les performances au pré-test. Nous avons réalisé une analyse de corrélations puis de régression multivariée (globale puis progressive), afin de déterminer, parmi plusieurs variables, celle(s) qui ont un poids significatif, et leurs éventuels poids respectifs.

Fig 9 : Poids respectifs des épreuves de l'étude pilote sur le pré-test
(en pourcentage de variance)



Les résultats au pré-test en rédaction dépendent fortement du niveau orthographique (27% de variance), de la syntaxe (5% de variance), et enfin, dans une moindre mesure, du niveau de compréhension en lecture (2% de variance).

I.8 Influence de ces variables sur les progrès des élèves.

Ainsi, les caractéristiques individuelles initiales influent sur la première rédaction des élèves. Influent-elles aussi sur leur progression ? Nous avons utilisé la même démarche que précédemment, en comparant cette fois la différence post – pré-test aux performances des élèves à l'étude pilote. Les différentes variables n'expliquent aucune part de variance

($F < 1$) dans les analyses de régression. Ce ne sont donc pas les caractéristiques individuelles qui interviennent, mais bien l'entraînement dispensé qui a un impact sur les progrès des élèves.

Fig 10 : Non-significativité des épreuves de l'étude pilote sur la progression des élèves.

Variable	p-level
Orthographe	.3749293
Vitesse d'écriture	.3126684
Syntaxe	.4526110
Mots manquants	.6679734
Lexique	.1315248
Compréh ^o lecture	.3102522

Après avoir analysé les évaluations effectuées par les enseignants et vérifié qu'elles traduisent une amélioration des performances des élèves dans les deux groupes, nous nous sommes intéressées au détail de l'évolution de ces performances.

II. Aperçu global des résultats selon l'évaluation objective

Alors que l'évaluation subjective se voulait rapide et intuitive, l'analyse dite objective s'est attachée à évaluer très précisément chacun des éléments du récit, suivant la grille présentée plus haut. Nous n'avons retenu ici qu'un nombre très limité d'indicateurs, ceux que la littérature étudie de manière générale : nombre de mots, de propositions, proportion de marques de ponctuation (alinéas, points, virgules), de pronoms, de verbes etc. Nous attendions une amélioration sur chacun de ces indicateurs entre le pré et le post-test.

II.1 Evolution des performances

La même épreuve, la production d'un texte à partir du conte du Petit Chaperon Rouge (PCR), a été demandée en pré et en post-test. Il s'agissait de produire un récit (en 20

minutes, texte au passé et sans dialogues, 4 mois séparant les deux rédactions). Ces deux productions ont été analysées en prenant comme indicateurs les critères répertoriés dans le tableau ci-dessous. Pour chacun d'entre eux, une analyse de variance (ANOVA) a été conduite de manière à tester les effets de la variable Groupe (TI versus IT) et du moment (pré- versus post-test), ainsi que leur éventuelle interaction. Ces ANOVA cherchent à répondre aux deux questions suivantes : les performances s'améliorent-elles significativement entre le pré- et le post-test ? Dépendent-elles du groupe ?

Fig 11 : Comparaison des performances en fonction du moment et du groupe et de leurs éventuelles interactions.

*Significativité : ns (non significatif), * ($p < .05$ ou $.01$), ** ($p < .001$ et au-delà).*

	pré-test	post-test	TI	IT	Interaction
Nombre de mots	130	128 ns	134	118 *	*
Nbre de propositions	21	19 *	2	19 *	*
Points	0,31	0,35 *	0,35	0,3 *	*
Virgules	0,05	0,1 **	0,08	0,07 ns	ns
Pronoms	-	-	0,14	0,12 *	ns
Verbes	10	12 **	13	9 **	ns
Orthographe d'usage	12	9 **	10	11 ns	ns
Orthographe gramm	11	9 **	9	11 **	ns
Récit	12,20	12,9 **	12,80	12,3 ns	ns

II.1.a Evolution du récit

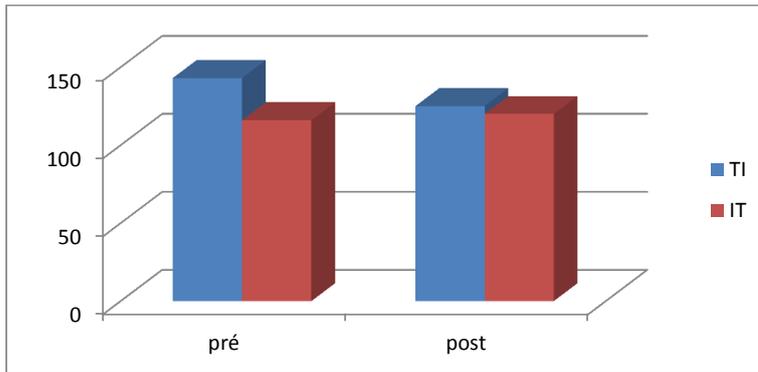
Nous avons réuni, sous le vocable « Récit », un ensemble de 16 critères permettant d'évaluer les dimensions conceptuelle et rhétorique du récit. Les analyses montrent que les performances en Récit s'améliorent significativement, sans effet de groupe, ni interaction. Ainsi, tous les élèves progressent.

II.1.b Evolution du nombre total de mots

Il n'existe pas d'évolution notable entre le pré et le post-test quant au nombre de mots : sur l'ensemble du panel, la moyenne est quasiment identique (130 mots au pré-test vs 128 au post-test, ns). Si on distingue les deux groupes, TI a produit des textes plus courts (143 au

pré contre 125 mots au post), alors que IT a légèrement allongé ses productions. Cette valeur s'harmonise au post-test (116 pour IT vs 120 mots pour TI).

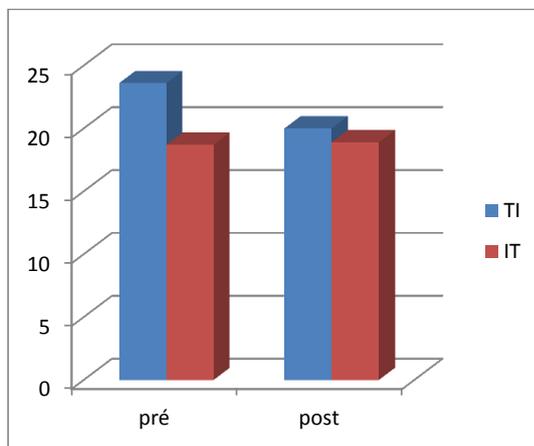
Fig 12 : Evolution du nombre de mots au pré et au post-test selon les groupes



II.1.c Evolution du nombre de propositions

De même, le nombre de propositions baisse entre le pré- (moyenne 21,3) et le post-test (moyenne 19,5), plus fortement pour TI.

Fig 13 : Evolution du nombre de propositions au pré et au post-test selon les groupes

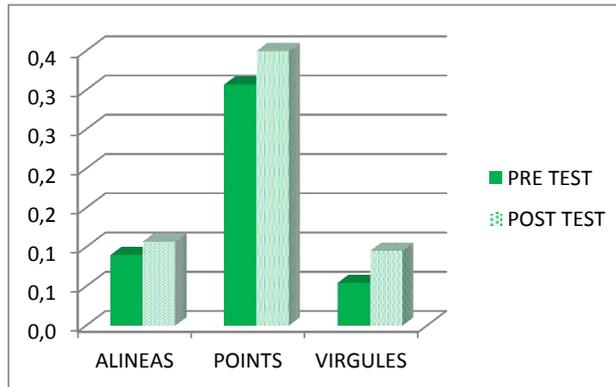


Sur ces deux indicateurs (nombre total de mots et nombre de propositions), les performances s'homogénéisent entre le pré- et le post-test.

II.1.d Evolution du nombre de marques de ponctuation

Concernant la ponctuation, les nombres d'alinéas, de points et surtout de virgules augmentent significativement entre le pré- et le post-test, sans effet de groupe.

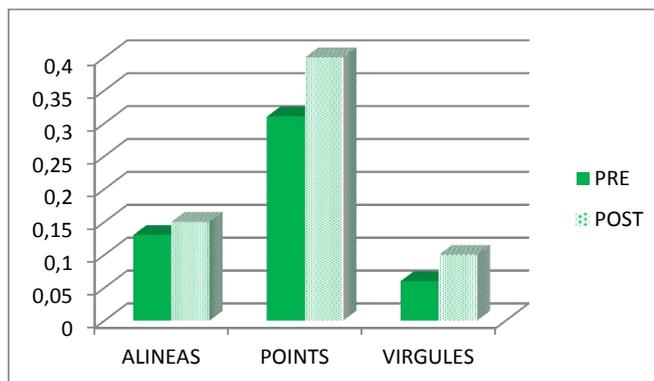
Fig 14 : Evolution du nombre d'alinéas, de points et de virgules au pré et au post-test (ratio : marques / nb total de propositions)



Si l'on distingue les deux groupes, on observe des progressions différenciées :

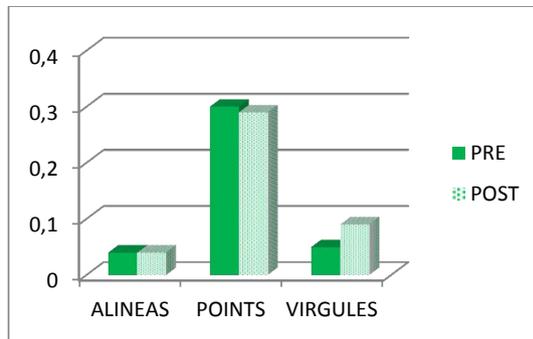
Le groupe TI voit le nombre de marques de ponctuation augmenter pour les trois items, surtout en ce qui concerne les points :

Fig 15 : Evolution de la ponctuation GROUPE TI



En revanche, le groupe IT est stable quant aux alinéas, augmente le nombre de virgules mais le nombre de points régresse légèrement.

Fig 16 : Evolution de la ponctuation GROUPE IT

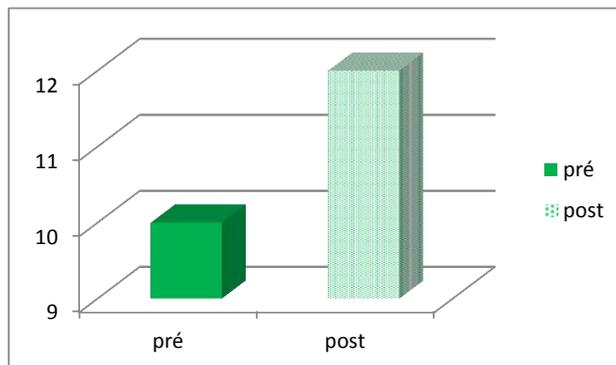


Le média de découverte des récits a donc joué un rôle important sur l'utilisation de la ponctuation.

II.1.e Evolution du nombre de verbes

Nous avons comptabilisé tous les verbes fléchis (incluant les verbes mal orthographiés car les connaissances en conjugaison sont encore en cours d'acquisition au CE2). Le nombre de verbes correctement fléchis augmente significativement entre le pré- et le post-test.

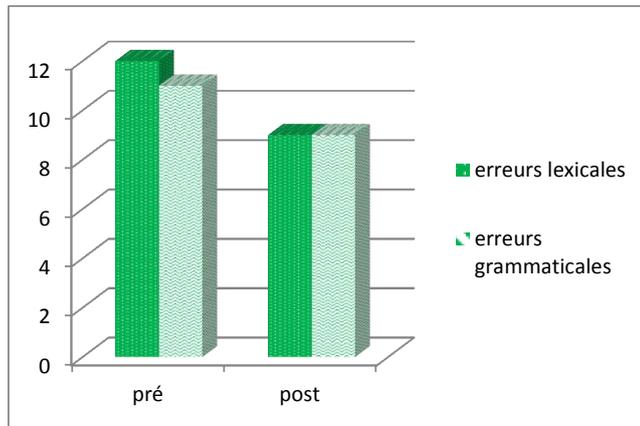
Fig 17 : Evolution du nombre de verbes au pré et au post-test pour l'ensemble de la population



II.1.f Evolution du nombre de fautes d'orthographe

Les nombres d'erreurs lexicales et grammaticales diminuent significativement entre le pré- et le post-test, sans effet de groupe.

Fig 18 : Evolution du nombre de fautes d'orthographe au pré et au post-test



En conclusion, le respect de la structure canonique du récit et l'enchaînement chronologico-causal s'améliorent pour tous les élèves. Le nombre total de mots et de propositions diminue pour tous, sans doute parce que la présentation des textes exemples leur a permis de comprendre ce qui était attendu d'eux.

Le nombre de verbes correctement fléchis augmente, alors que baisse le nombre de fautes d'orthographe, en orthographe lexicale plus que grammaticale. Enfin, l'augmentation générale de l'utilisation des marques de ponctuation attendues à cet âge est certainement liée à l'entraînement spécifique de cette composante (cf ci-dessous).

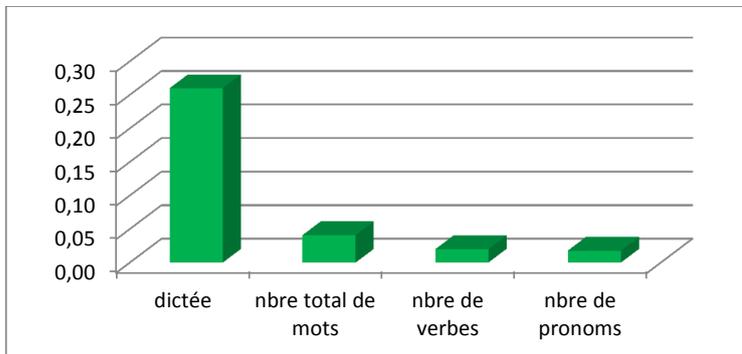
Ces résultats tendent tous à attester une progression des performances. L'entraînement prodigué a donc été efficace. Cherchons maintenant à savoir quelles variables sont impliquées, et pourquoi.

II.2 Variables influant sur les performances en récit

II.2.a Au pré-test

Une première analyse de régression vise à déterminer quelles variables influent sur les performances au pré-test. Elle montre que ce sont les performances orthographiques (dictée du Corbeau, L2MA, 26% de la variance), suivies du nombre total de mots (4% de la variance) et des proportions de verbes et de pronoms qui prédisent le mieux le score au respect du récit.

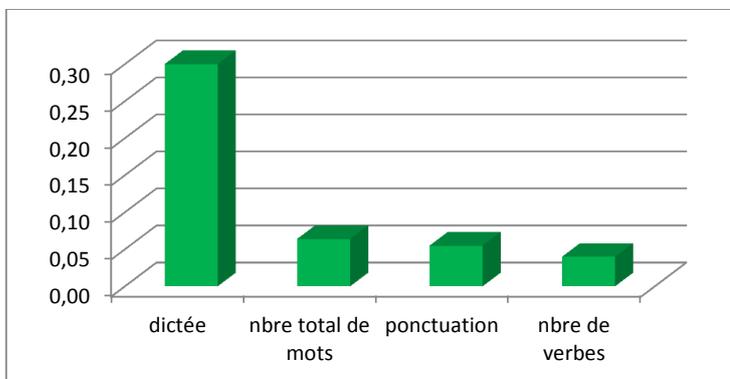
Fig 19 : Variables influant sur le respect du récit du pré-test



II.2.b Au post-test

La principale différence concerne le poids de la ponctuation, sans effet au pré-test, mais qui apparaît en troisième position avec près de 6% de la variance, après la dictée du Corbeau (31% de la variance) et le nombre total de mots (6%). Les autres variables conservent leur poids du pré-test.

Fig 20 : Variables influant sur le récit au post-test



Ces deux analyses mettent en avant le poids très important de l'orthographe dans la maîtrise du récit.

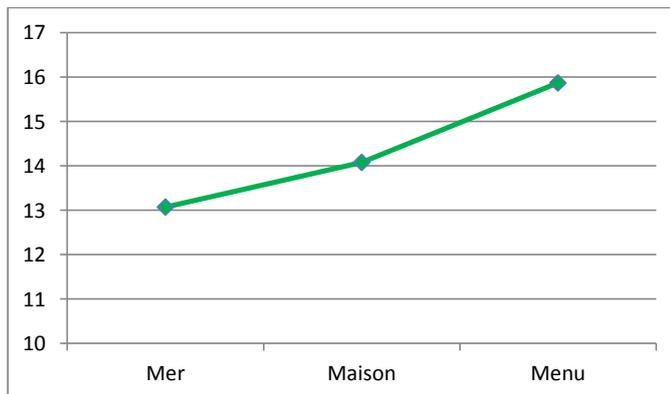
De plus, il semble bien que l'enseignement de la ponctuation a un retentissement non négligeable sur la qualité du texte produit.

III. La ponctuation

Le travail sur la ponctuation constitue une part importante de l'entraînement auquel les élèves ont été soumis dans le cadre de notre recherche. Six séances de 20 minutes ont été organisées, afin d'entraîner les enfants à la hiérarchisation des marques de ponctuation, en particulier les suivantes : alinéa, point, virgule. Nous avons repris les grandes lignes de l'expérience de Lucile Chanquoy sur l'emploi du temps (1989). Le premier exercice traitait du planning d'un groupe d'enfants en classe de mer, le deuxième de la description d'une maison, et le troisième du menu proposé par un hôtel-restaurant. A ce moment de l'étude, les élèves n'avaient pas encore été différenciés entre TI et IT, de sorte que nous considérons ici l'ensemble du panel. Une dizaine de jours s'est écoulée entre le début et la fin de cet entraînement.

III.1 Progression globale

Fig 21 : Scores moyens obtenus aux trois exercices



Une analyse de variance à un facteur intra-sujets montre que les performances s'améliorent significativement de la première à la troisième séance, $F(2,258)=26.44$, $CMe=9,89$, $p<00001$. Une comparaison planifiée indique que la tendance linéaire est significative ($F=44.71$, $p<.00001$), confirmée par des différences qui, prises deux à deux et traitées par des t de Student, sont toutes significatives. Ainsi, les performances des élèves s'améliorent au gré des séances, consécutivement aux interventions.

III.2 Impact de la ponctuation sur la production écrite

Afin d'évaluer l'éventuel impact de l'entraînement de la ponctuation sur la production écrite, nous avons retenu deux variables indépendantes : tout d'abord le score maximal obtenu à l'exercice portant sur le menu (c'est-à-dire à la fin de l'entraînement), ensuite la différence entre le troisième et le premier exercice, qui fournit un indice de progression de chaque individu.

Nous avons comparé ces indices avec les caractéristiques individuelles des enfants relevées lors de l'étude pilote. Les moyennes de performances en ponctuation ne sont significativement corrélées qu'à la vitesse de transcription et à la compréhension en lecture.

Nous n'avons pas pu établir de corrélation avec la progression globale des élèves établie lors de l'évaluation subjective, alors que nous avons montré plus haut, dans le cadre de l'évaluation objective, une influence majeure de la ponctuation sur la cohérence du récit.

En conclusion, il apparaît qu'un entraînement de la ponctuation est possible et bénéfique.

Nous allons maintenant tenter de proposer une analyse de ces résultats.

CHAPITRE 5 : DISCUSSION

(Rédaction commune)

I. Interprétation des résultats

I.1 Hypothèse 1 :

- Notre hypothèse principale était que la pratique guidée de la production écrite améliorerait les performances des élèves dans ce domaine.

Cette hypothèse est largement vérifiée : À l'évaluation subjective, les élèves ont gagné en moyenne près de deux points (leur moyenne passant de 7,96 à 9,69 sur 20). Par ailleurs, les caractéristiques individuelles initiales n'intervenaient pas dans la progression entre le pré et le post-test. C'est donc le seul entraînement dispensé qui améliore la performance en production écrite.

À l'évaluation objective, même s'il n'existait pas de note globale, la rubrique « récit », qui regroupait un ensemble de 16 critères permettant d'évaluer les dimensions conceptuelle et rhétorique du récit, donne un aperçu qualitatif général du texte produit. Or, cette note a progressé elle aussi pour l'ensemble des élèves (gain de 1 point).

Ces données confirment l'intérêt d'un entraînement spécifique de la production écrite, enseignement encore inégalement dispensé mais dont cette étude montre les effets positifs.

I.2 Hypothèse 2 :

- Certaines composantes sont plus sensibles que d'autres à l'entraînement.

L'évaluation subjective a montré que la cohésion s'améliore particulièrement, suivie par la cohérence et la grammaire.

Cette progression s'explique par le fait que l'entraînement proposé portait principalement sur des marques linguistiques de cohésion (ponctuation, formes verbales, chaîne référentielle), et dans une moindre mesure sur la cohérence. Ces résultats sont conformes à la littérature, qui rapporte que dans les évaluations subjectives, les jurys de lecteurs sont très sensibles à « la quantité des procédés linguistiques de cohérence et de cohésion ». (Witte et Faigley, cités par Olive et coll., 2003).

L'évaluation objective a montré que la rubrique « récit » s'améliore globalement chez tous les enfants : après un entraînement ayant pour objet la structure du récit, on observe que les textes sont mieux structurés, les étapes respectées, les personnages et les décors davantage présentés. L'amélioration constatée relève vraisemblablement d'une planification plus efficace, la charge de mémoire de travail des élèves se trouvant allégée par une plus grande familiarité du texte. Par ailleurs, la répétition de la consigne a sans doute permis aux élèves de mieux appréhender les exigences de l'exercice (voir Fayol, 2000, qui a montré l'utilité et la nécessité de travailler sur les connaissances thématiques et rhétoriques pour faire progresser l'ensemble, les élèves pouvant alors mieux se consacrer à la mise en texte).

D'ailleurs, nous avons constaté lors de l'analyse objective que certains éléments de la mise en texte avaient progressé : 1) la proportion de verbes correctement fléchis augmente sensiblement entre le pré- et le post-test ; 2) les marques de ponctuation sont à la fois plus nombreuses et plus variées dans le deuxième récit ; 3) la ponctuation a fait l'objet d'un entraînement plus spécifique et l'évolution des résultats confirme l'impact d'une instruction explicite, les performances des élèves s'étant améliorées (de 13,3 à 16,1 sur 20).

L'hypothèse 2 est donc vérifiée : certaines composantes ont plus progressé que d'autres sous l'effet de l'entraînement.

I.3 Hypothèse 3 :

- Certaines différences interindividuelles influent sur les apprentissages.

Nous pensons pouvoir observer un impact des processus de bas-niveau (plus précisément la vitesse d'écriture et l'orthographe) sur la production de ces rédacteurs novices. Pourtant, si le groupe TI maîtrise davantage le geste graphique que IT, cette différence n'a pas de rôle significatif. Par ailleurs, la qualité du pré-test est corrélée au niveau antérieur des élèves en orthographe, mais cela ne vaut pas pour le post-test : c'est donc l'entraînement qui joue un rôle. Selon l'évaluation subjective, les caractéristiques individuelles initiales sont donc sans effet sur l'évolution des performances.

L'étude objective apporte des réponses différentes : les caractéristiques initiales en orthographe influent sur les performances au pré-test (26% de la variance), et plus encore sur celles du post-test (31% de la variance). Cette différence de résultats n'a rien d'extraordinaire dans la mesure où la littérature fait état de divergences régulières entre les deux types d'évaluations (Piolat et coll, 1998).

Or, dans le cas présent, le jury chargé d'attribuer une note subjective aux écrits des élèves était constitué de 10 experts de l'enseignement. On peut émettre l'hypothèse que leur expérience professionnelle les a conduits à être plus sensibles à la cohérence globale de l'histoire plutôt qu'aux composantes plus formelles du texte, et qu'ils ont moins tenu compte de l'orthographe qu'ils savent en cours d'acquisition. Ce « risque interprétatif » est plus limité dans le cadre d'indices répertoriés de façon objective.

Finalement, la contrainte graphique ne semble pas peser sur les performances des élèves, et ce malgré la production en temps limité. A moins que ce constat inattendu ne s'explique par la limitation de temps, chaque scripteur ayant plus ou moins accéléré sa vitesse d'écriture pour mener à terme son récit. Quant à l'orthographe, elle joue un rôle prépondérant dans la progression des élèves. Comme l'indique la littérature, ce processus de bas niveau mobilise des ressources attentionnelles et cognitives importantes, surtout chez les jeunes enfants, aux dépens d'autres activités impliquées dans la production écrite. Quand le coût de l'orthographe s'amointrit, le rédacteur peut se consacrer davantage aux autres aspects de son texte, qui gagne alors en qualité.

L'hypothèse 3 est donc confirmée par l'évaluation objective mais non par l'évaluation subjective.

I.4 Hypothèse 4 :

- Les résultats sont différents en fonction de la condition d'entraînement.

Nous avons comparé les performances de deux groupes, le premier ayant découvert les fables d'Esopé à partir du texte (groupe TI) puis des images, le second ayant découvert la bande dessinée de la fable puis son texte (groupe IT). La façon d'aborder les représentations est peu étudiée : est-il préférable d'élaborer un récit en privilégiant un support textuel ou imagé ? Notre protocole fait apparaître que le groupe TI a obtenu des résultats meilleurs que le groupe IT. Selon l'évaluation subjective, sa progression globale est plus importante. De plus, si l'on considère séparément les quatre dimensions observées par les juges, cette progression est plus marquée en cohésion, cohérence et grammaire (les résultats en orthographe sont similaires à ceux du groupe IT).

L'évaluation objective, quant à elle, indique une forte amélioration des performances en ponctuation chez les élèves du groupe TI.

Dans l'impossibilité de confronter ces résultats avec la littérature, nous ne pouvons qu'avancer l'hypothèse selon laquelle c'est l'influence du modèle proposé aux élèves qui a permis une meilleure maîtrise de la production écrite. Pendant l'entraînement, le groupe TI a accédé aux textes déjà rédigés, à un modèle rhétorique et linguistique déjà élaboré, alors que le groupe IT a dû commencer par tout imaginer, passant sans doute par une étape supplémentaire que représente la description d'images.

Cette nécessité de créer un signifiant à partir d'un signifié d'une autre modalité représente en effet un coût cognitif qui a pu se heurter à la limitation de la mémoire de travail de ces élèves et se répercuter sur la qualité du texte produit.

Ces résultats gagneraient à être confirmés par des études portant plus précisément sur l'impact des supports dans la production narrative.

L'hypothèse 4 est donc partiellement vérifiée, mais le rôle de la condition d'entraînement sur les performances des élèves en production écrite mériterait des analyses complémentaires.

I.5 Données secondaires :

Certaines données issues de cette étude ont attiré notre attention, parce qu'inattendues.

Tout d'abord, nous avons établi une corrélation entre les **performances en ponctuation et des caractéristiques individuelles** : la vitesse d'écriture et la compréhension en lecture. Nous suggérons qu'il s'agit du résultat d'une fréquentation de l'écrit et d'une maîtrise de ses aspects complémentaires que sont la production (écriture) et la compréhension (lecture). Par ailleurs, nous avons constaté chez tous les élèves **une baisse des fautes d'orthographe** entre le pré et le post-test. Or, cette dimension spécifique à l'écrit n'a pas fait l'objet d'un entraînement dans le cadre de cette étude. Le nombre de fautes d'orthographe lexicale accuse une plus forte régression que le nombre d'erreurs grammaticales. Cela n'est pas étonnant : les difficultés présentées par la syntaxe française sont très nombreuses, comme l'explique l'abondante littérature à ce sujet (voir par exemple Fayol et coll., 2008).

L'orthographe grammaticale nécessite une acquisition et une mise en œuvre longue et complexe.

A l'inverse, les progrès en orthographe lexicale peuvent se justifier par la création d'un lexique orthographique ; de fait, les formes stockées en mémoire à long terme sont rapidement mobilisables et sans erreur.

L'acquisition de l'orthographe se poursuit tout au long de la scolarité, de manière à la fois implicite et explicite, ces deux modalités étant nécessaires et complémentaires.

Enfin, **le nombre moyen de mots et de propositions a diminué** entre le pré et le post-test, alors que nous attendions le contraire, conformément à la littérature qui met en lien la quantité de texte produit avec le niveau d'expertise, que nous imaginons plus élevé en janvier qu'en septembre de la même année scolaire. Nous supposons que la duplication d'une même rédaction a conduit les élèves à mieux investir le temps imparti (20 minutes). De plus, la relecture du conte trois semaines auparavant a pu servir de « modèle » plus prégnant à leurs productions et certaines « circonlocutions » ont pu être alors évitées. Enfin, on peut supposer qu'il existait lors du post-test un fort degré de connaissances partagées avec le destinataire, et que les élèves ont dès lors choisi de ne pas développer certains éléments jugés plus accessoires. Alors que la quantité de texte est parfois considérée comme un indice de qualité par certains auteurs, notre population a globalement progressé tout en produisant des textes légèrement plus courts.

II. Regard critique

II.1 Sur l'échantillon

Nous avons prévu, dans notre projet initial, d'analyser les productions d'un groupe entraîné et de les comparer à celles d'un groupe témoin. Comme nous l'avons expliqué plus haut, cela n'a pas été possible. Nous n'avons donc pu mesurer l'effet de l'entraînement que nous avons imaginé, par rapport à des élèves qui auraient suivi une scolarité « normale ».

Dès lors, nous avons divisé notre population selon le média d'entraînement, ce qui nous a alors ouvert de nouvelles perspectives, tout en nous confrontant à de nouvelles difficultés, les données de la littérature étant peu nombreuses à ce sujet.

II.2 Sur le matériel

Les fables : Il n'a pas été facile de trouver des fables d'Esopé qui répondent à l'ensemble des critères exigés : illustration existante (en au moins 5 images), structure bien délimitée, vocabulaire accessible à des enfants de CE2, etc. Nous avons parfois fait des choix qui ne nous satisfaisaient pas complètement.

Entraînement : Faute de temps, nous n'avons pas proposé d'entraînement des connecteurs. Nous étions conscientes de cette lacune mais n'avons pas pu ajouter une semaine supplémentaire, car les calendriers scolaires sont rythmés par les vacances et nous ne voulions pas trop perturber le bon déroulement des cours.

Le Petit Chaperon Rouge : Nous avons choisi ce conte car il est connu de tous les enfants de CE2 et n'a pas fait l'objet d'une adaptation en dessin animé. Il est bien structuré, les étapes sont peu nombreuses mais bien organisées, les personnages sont clairement identifiés.

Néanmoins, il est apparu que ce conte présentait des inconvénients que nous n'avions pas envisagés d'abord :

- l'existence de deux versions du même conte (Perrault – Grimm) qui peut avoir suscité des confusions dans l'esprit des élèves,
- l'ambiguïté pronominale qui porte sur le personnage principal : c'est à la fois une petite fille (féminin) mais un chaperon (masculin),
- la prégnance d'un dialogue célèbre dans ce conte, qui allait à l'encontre de notre consigne (ne pas faire parler les personnages).

II.3 Sur la procédure

II.3.a Grille de correction :

Malgré le soin très méticuleux que nous y avons apporté, notre grille de correction comportait des lacunes :

- Nous n'avons par exemple pas compté les adjectifs qualificatifs, révélateurs de la richesse lexicale,
- Nous n'avons pas distingué, au sein de l'item ponctuation, toutes les marques différentes.
- De la même façon, parmi les connecteurs, nous n'avons pas distingué le classique « et » de formes plus élaborées.

II.3.b Champ d'étude

Certains domaines n'ont pas été explorés au sein de cette étude, dont nous avons dû restreindre les multiples ramifications : ainsi, les liens entre la lecture et l'écriture, d'une part, le langage oral et le langage écrit d'autre part, n'ont pas été abordés ici.

II.3.c Administration des épreuves

Comme nous avons choisi de ne pas intervenir directement dans les classes, il ne nous a pas été possible de vérifier la stricte administration des épreuves et protocoles. Néanmoins, les enseignants ne nous ont pas fait part de problèmes majeurs, chacun semblant s'être conformé à la procédure précise que nous avons mise en place.

III. Apports de ce mémoire

III.1 A titre personnel

La rédaction de ce mémoire a été un moment clé de nos études d'orthophonie.

Le travail collectif, la fréquentation de spécialistes de l'enseignement et de chercheurs, la recherche documentaire, la lecture d'articles scientifiques, la création de matériel, l'analyse des résultats et la rédaction même sont autant d'activités qui nous ont passionnées.

La démarche scientifique nécessaire à cette étude nous a enseigné une rigueur que nous espérons pouvoir appliquer à notre future pratique orthophonique.

III.2 Pour l'enseignement du français à l'école

Il est manifeste que les conclusions de ce mémoire doivent nous amener à réfléchir sur l'enseignement de la production écrite à l'école élémentaire.

Un entraînement bref mais précis, structuré et intensif, se révèle efficace. S'il est difficile pour les professeurs des écoles d'appréhender globalement l'activité d'expression écrite, cibler les compétences à travailler et les connaissances à acquérir peut s'avérer bénéfique.

III.3 Pour la pratique orthophonique

La production écrite, à cause du nombre important de processus qu'elle met en jeu, est une aptitude difficile à rééduquer, *a fortiori* chez les enfants présentant des troubles du langage écrit.

Or, nous avons montré qu'il est possible d'aider les enfants à structurer leurs récits, à mieux utiliser la ponctuation, les temps verbaux, les pronoms, et que cela a une incidence sur leurs rédactions.

Il serait intéressant désormais d'appliquer ce protocole à une population pathologique afin d'en mesurer les effets et de l'adapter éventuellement s'il s'avérait utile dans la prise en charge des difficultés en production de langage écrit.

IV. Prolongements possibles

En fin de compte, malgré ses manques et ses lacunes, cette étude présente encore de nombreuses données qui n'ont pas été exploitées et pourraient faire l'objet d'analyses ultérieures :

A la fin de chaque semaine d'entraînement, les élèves ont produit une rédaction racontant la fable étudiée. Nous n'avons pas analysé toutes ces productions, considérant qu'elles faisaient partie de l'entraînement et n'entraient donc pas dans le cadre strict du paradigme « pré-test, entraînement, post-test ». Un important corpus de textes écrits est donc disponible.

Par ailleurs, le conte original propose les termes « chevillette » et « bobinette » qui s'apparentent quasiment à des logatomes pour les enfants d'aujourd'hui. Il apparaît que de nombreux élèves n'ont pas saisi qu'il s'agissait ici d'une dérivation (ils ont par exemple écrit « cheviète » ou « beau binette »...). Il y aurait là un sujet d'étude en soi.

Enfin, l'entraînement de la ponctuation, par ses conditions rigoureuses et harmonisées au sein des huit classes, représente une « étude dans l'étude » et ses résultats nombreux permettent une analyse détaillée. Mais cela est une autre histoire...

Souhaitons que d'autres études viennent encore enrichir ce champ relativement peu exploité.

CONCLUSION

Dans le cadre de ce mémoire, nous avons cherché à montrer qu'un entraînement bref, intensif et structuré de la production écrite pouvait s'avérer bénéfique chez de très jeunes rédacteurs. En effet, si les études portant sur les aptitudes rédactionnelles sont assez nombreuses pour la population adulte, elles sont plus rares pour les adolescents, et quasi inexistantes chez les jeunes enfants.

Pour cela, nous avons étudié les performances en production écrite de 129 élèves de CE2 : lors d'un pré et d'un post-test, séparés de quatre mois, ces enfants ont rédigé l'histoire du Petit Chaperon Rouge dans des conditions analogues.

Entre temps, les élèves ont bénéficié d'un entraînement, basé sur l'étude (puis sur la rédaction) de fables d'Esopé. Chaque semaine portait sur un thème précis : structure canonique du récit, ponctuation, temps verbaux et chaîne référentielle, et s'achevait par la rédaction du même récit.

Lors de cet apprentissage, notre population a été divisée en deux groupes : le premier groupe (TI) a découvert les fables à partir du texte, puis des images, alors que le second (groupe IT) découvrait d'abord la bande dessinée de la fable puis son texte.

Le pré et le post-test ont fait l'objet d'une analyse subjective, confiée à des enseignants, et d'une évaluation objective, basée sur une grille regroupant plus de 40 critères analytiques.

Le plus souvent, les deux évaluations convergent. Elles montrent que :

- l'entraînement dispensé a été bénéfique à l'ensemble des élèves ;
- les diverses dimensions de la production écrite s'améliorent différemment, au profit de la cohésion, de la cohérence puis de la grammaire.

Toutefois, les résultats aux deux analyses diffèrent parfois, ce qui n'a rien d'exceptionnel, ce phénomène étant décrit couramment dans la littérature. Ainsi, l'étude subjective n'indique pas de corrélation entre les caractéristiques initiales des élèves et leur progression, alors que l'étude objective montre un impact des compétences orthographiques antérieures sur l'évolution des performances en production écrite.

Enfin, à la question « Est-il préférable d'aborder un récit par son texte ou par ses images ? », notre étude donne un léger avantage à la découverte par le texte, qui semble agir comme un modèle sur les élèves. Néanmoins, il s'agit là que d'une première « incursion » dans un domaine qui mériterait d'être plus largement exploré.

Nous espérons que notre très modeste contribution à la recherche sur le langage écrit trouvera d'autres prolongements, notamment dans le cadre de la prise en charge orthophonique, et que les faits observés dans notre étude pourront servir de pistes pour la rééducation des jeunes rédacteurs en grande difficulté.

BIBLIOGRAPHIE

Adam, J-M. (1984). *Le récit*. Paris : PUF, 127 p.

Alamargot, D., Chanquoy, L. (2001). *Through the models of writing in cognitive psychology*. Dordrecht : Kluwer Academic Publishers, 277 p.

Berninger, V., Fayol, M. (2008). Why spelling is important and how to teach it effectively. <http://www.literacyencyclopedia.ca/> ON-LINE ENCYCLOPEDIA OF LANGUAGE AND LITERACY DEVELOPMENT. National Centres for Excellence Canadian Language and Literacy Research Network (CLLRNet).

Boucheix, J-M., Fayol, M. (1997). Initiation, maintien et changement de références. Le cas des recettes. *Recherches linguistiques*, 20, 53-69.

Bourdin, B., Cogis, D., Foulin, J-N. (2010). Influence des traitements graphomoteurs et orthographiques sur la production de textes écrits : perspective pluridisciplinaire. *Langages*, 177, 57-82.

Bourdin, B., Fayol, M. (1994). Is written language production more difficult than oral language production ? A working memory approach. *International Journal of Psychology*, 29, 591-620.

Carney, R. N., Levin, J. R. (2002). Pictorial Illustrations Still Improve Students' Learning From Text. *Educational Psychology Review*, 14 (1), 5-26.

Chanquoy, L. (1989). La description de l'emploi du temps d'une semaine scolaire par des CE2 : étude de la ponctuation et des connecteurs. *Études de Linguistique appliquée*, 73, 47-57.

Chanquoy, L., Alamargot, D. (2002). Mémoire de travail et rédaction de textes : Évolution des modèles et bilan des premiers travaux. *L'Année Psychologique*, 102, 363-398.

Chanquoy, L., Alamargot, D. (2003). Mise en place et développement des traitements rédactionnels : le rôle de la mémoire de travail. *Le langage et l'homme*, 38, 171-190.

Chanquoy, L., Fayol, M. (1995). Analyse de l'évolution et de l'utilisation de la ponctuation et des connecteurs dans deux types de texte. Etude longitudinale du cp au ce2. *Enfance*, 48, 227-241.

Charolles, M. (1995). Cohésion, cohérence et pertinence du discours. *Travaux de Linguistique*, 29, 125-151.

Chevrie-Muller, C., Simon, A-M, Fournier, S. (1997). Le corbeau. In *L2MA : Batterie pour l'examen psycholinguistique de l'enfant*. Paris : Éditions du Centre de Psychologie Appliquée.

Chuy, M., Rondelli, F. (2010). Traitement des contraintes linguistiques et cognitives dans la construction de la cohérence textuelle. *Langages*, 177, 83-111.

Cragg, L., Nation, K. (2006). Exploring Written Narrative in Children with Poor Reading Comprehension. *Educational Psychology*, 26 (1), 55-72.

Favart, M., Olive, T. (2005). Modèles et méthodes d'étude de la production écrite. *Psychologie française*, 50, 273-285.

Favart, M., Passerault, J-M. (2000). Aspects fonctionnels du point et de la virgule dans l'évolution de la planification du récit écrit. *Enfance*, 53 (2), 187-205.

Fayol, M. (1985). *Le récit et sa construction : Une approche de psychologie cognitive*. Neuchâtel : Delachaux et Niestlé, 159 p.

Fayol, M. (1996). La production d'écrits narratifs : approche de psycholinguistique textuelle chez l'enfant et l'adulte. In J. David, S. Plane (Eds), *L'apprentissage de l'écriture de l'école au collège* (pp. 9-36). Paris : PUF.

Fayol, M. (1997a). *Des idées au texte, Psychologie cognitive de la production verbale, orale et écrite*. Paris : PUF, 288 p.

Fayol, M. (1997b). On acquiring and using punctuation. A study of written french. In J. Costermans, M. Fayol (Eds), *Processing interclausal relationships. Studies in the production and comprehension of textes* (pp. 157-178). Mahwah, NJ : Lawrence Erlbaum.

Fayol, M. (2000). Comprendre et produire des textes écrits : L'exemple du récit. In M. Kail, M. Fayol (Eds), *L'acquisition du langage*, vol. 2. Paris : PUF.

Fayol, M. (2007). La production de textes et son apprentissage. In Les Journées de l'ONL (Ed.), *Écrire des textes, l'apprentissage et le plaisir* (pp. 21-34).

Fayol, M. (2013). *L'acquisition de l'écrit*. Paris : PUF, 127 p.

Fayol, M., Foulin, J-N., Maggio, S., Lété, B. (2012). Towards a Dynamic Approach of How Children and Adults Manage Text Production. In E. Grigorenko, E. Mambrino, D.D. Preiss (Eds.), *Handbook of writing: a mosaic of perspectives* (pp. 141-158). New York : Psychology Press.

Fayol, M., Jaffré, J-P. (2008). *Orthographier*. Paris : PUF, 233 p.

Flessas, J., Lussier, F. (2003). Échelle des Compétences linguistiques. In *EVAC Epreuve Verbale d'Aptitudes Cognitives*. Paris : Éditions du Centre de Psychologie Appliquée.

Ganier, F., Gombert, J-E., Fayol, M. (2001). Discours procédural et activités mentales : de la compréhension d'instructions complexes à la planification de l'action, *Langages*, 141, 47-63.

Grégoire, P., Karsenti, T. (2013). Le processus de révision et l'écriture informatisée – Description des utilisations du traitement de texte par des élèves du secondaire au Québec. *Alsic*, 13, URL : <http://alsic.revues.org/2598>.

Hayes, J.R., Flower, L.S. (1980). Identifying the organization of writing process. In L. W. Gregg, E. R. Steinberg (Eds.), *Cognitive processes in writing* (pp. 3-30). Hillsdale, NJ : Lawrence Erlbaum.

Kellogg, R., Olive, T. (2002). Concurrent activation of high- and low-level production processes in written composition. *Memory and cognition*, 30 (4), 594-600.

Kern, S. (2000). Junction and Segmentation in French children's narratives. *Psychology of Language and Communication*, 4, 47-63.

Levy, M., Randsell, S. (1995). Is writing as difficult as it seems ? *Memory and cognition*, 23 (6), 767-779.

Limpo, T., Alves, R.A. (2013). Modeling Writing Development : Contribution of Transcription and Self-Regulation to Portuguese Students' Text Generation Quality. *Journal of Educational Psychology*, 2, 401-413.

Lobrot, M. (1980). L3. In *Lire avec épreuves pour évaluer la capacité de lecture* (D'OR.LEC). Paris : Editions ESF.

McCutchen, D. (1996). A capacity theory of writing : Working memory in composition. *Educational Psychology Review*, 8 (3), 299-325.

McCutchen, D. (2006). Cognitive Factors in the Development of Children's Writing. In C. A. MacArthur, S. Graham, J. Fitzgerald (Eds), *Handbook of Writing Research* (pp. 115-130). NY : Guilford Press.

Mounier, E., Bisseret, A. (2001). Usage de la ponctuation dans la description technique : marquer la partition de l'objet décrit. *Le travail humain*, 64, 363-391.

Olive, T., Piolat, A. (2003). Activation des processus rédactionnels et qualité des textes. *Le langage et l'homme*, 38, 191-206.

Olive, T., Piolat, A. (2005). Le rôle de la mémoire de travail dans la production écrite de texte. *Psychologie française*, 50, 373-390.

Pastor, S., Prapotnich Denquin, C. (2008). Élaboration d'un support d'évaluation de l'expression écrite des collégiens : mise en évidence de spécificités chez les adolescents présentant des pathologies du langage. Mémoire pour l'obtention du Certificat de Capacité d'Orthophoniste, sous la direction de C. Boutard, Université Paris VI, Faculté de Médecine Pierre et Marie Curie.

Piolat, A. (2004). Approche cognitive de l'activité rédactionnelle et de son acquisition. Le rôle de la mémoire de travail. *Linx*, 51, 55-74.

Piolat, A., Pélissier, A. (1998). Étude de la rédaction de textes : contraintes théoriques et méthodes de recherche. In A. Piolat, A. Pélissier (Eds), *La rédaction de texte, Approche cognitive* (pp. 225-269). Lausanne : Delachaux et Niestlé.

Reuter, Y. (2005). La production de textes. In Y. REUTER, *Démarches pédagogiques et lutte contre l'échec scolaire* (pp. 212-237), Rapport de recherche de l'ERTe 1021 (2002-2005) remis à la direction de la recherche du Ministère de l'Éducation.

Roussey, J-Y., Piolat, A. (2005). La révision du texte : une activité de contrôle et de réflexion. *Psychologie Française*, 50, 351-372.

Schneuwly, B., Rosat, M-C., Dolz, J. (1989). Les organisateurs textuels dans quatre types de textes écrits. Étude chez des élèves de dix, douze et quatorze ans. *Langue française*, 81, 40-58.

Site internet :

Eduscol.education.fr

ANNEXES

Annexe A : Illustration du Petit Chaperon Rouge

Annexe B : Documents utilisés pour l'entraînement de la ponctuation

Annexe C : Entraînement de la structure du récit : Le renard et la cigogne (fable 1)

Annexe D : Entraînement des pronoms et anaphores : La grenouille et le bœuf (fable2)

Annexes E : Entraînement des temps verbaux : Le renard et le bouc (fable3)

Annexe F : Révision des thèmes précédemment travaillés : Les deux coqs (fable4)

Annexe G : Tableau utilisé pour l'évaluation objective

Annexe H : Evaluation subjective : feuille présentant les deux productions d'un élève

Annexe I : Cas uniques : Léa, Céline, Julie, Steven, Aube.

ANNEXE A



ANNEXE B

➤ Ponctuation 1 : la classe de mer (tableau).

Lundi	Mardi	Mercredi
Voyage	Colliers de coquillages	Nettoyage de la plage
Installation	Initiation au char à voile	Pêche aux moules
Promenade sur la plage		Plongée sous-marine
Le port	Musée de l'Estuaire	Achat de souvenirs
Les marais salants	Danses folkloriques	Voyage retour

➤ Ponctuation 1 : la classe de mer (texte).

Nous sommes partis en classe de mer.

] Le lundi matin, nous avons fait le voyage jusqu'à la mer, nous nous sommes installés, puis nous sommes partis en promenade. L'après-midi, nous avons découvert le port et nous avons visité les marais salants.

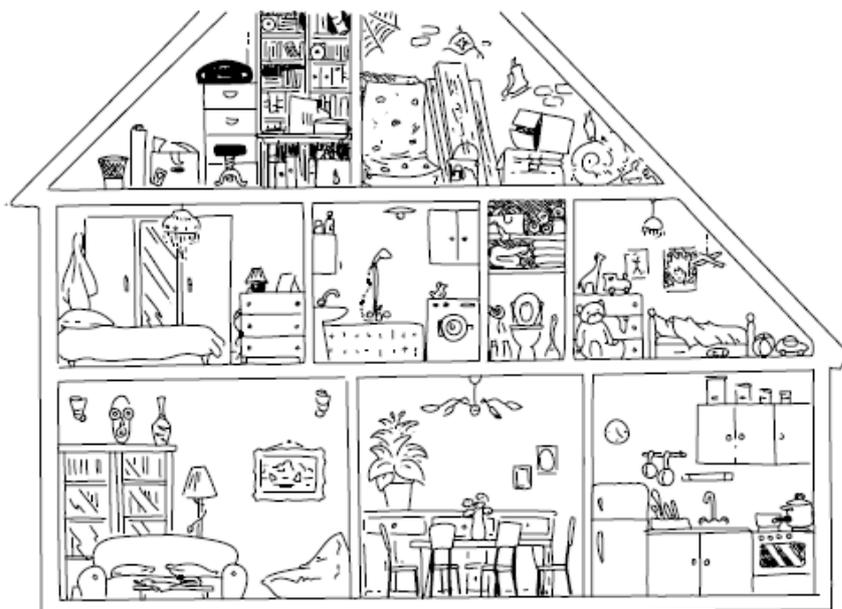
] Le mardi matin, nous avons fabriqué des colliers de coquillages, nous avons ensuite fait du char à voile. L'après-midi, nous avons visité le musée de l'estuaire, le soir nous avons appris des danses folkloriques.

] Le mercredi matin, nous avons nettoyé la plage, puis nous sommes allés à la pêche aux moules, nous avons enfin découvert la plongée sous-marine. L'après-midi, nous avons acheté des souvenirs pour nos familles, nous sommes ensuite rentrés en car à la maison.

] C'était une semaine bien remplie.

(nb : la ponctuation en noir au début du texte correspondait à l'exemple. Ces marques n'ont donc pas été comptées). Les virgules « CC » sont indiquées en bleu ici.

➤ Ponctuation 2 : la maison (dessin)



(image librement téléchargée sur le site : www.cndp.fr/crdp-dijon/maison-en-coupe.html)

➤ Ponctuation 2 : la maison (texte)

Dans le salon, un canapé permet de s’asseoir, une bibliothèque contient des livres. Dans la salle à manger, une table est entourée de chaises, un buffet supporte une plante verte. La cuisine a un frigo, à côté se trouve un évier.

] Au premier étage, dans la chambre des parents il y a un grand lit, l’armoire et la commode contiennent des vêtements. Dans la chambre d’enfant, le lit n’est pas fait, des jouets traînent partout.

] Tout en haut, une pièce sert de bureau, on y range des dossiers. A côté, de vieux objets sont oubliés dans le grenier, il y a des araignées.

➤ Ponctuation 3 : le menu (tableau)

	Vendredi	Samedi	Dimanche
Petit déjeuner	Café Brioche Fruits	Thé Gâteaux	Chocolat chaud Croissants
Midi	Concombre Poulet - purée Tarte	Pique-nique	Taboulé Steak frites Poire
Soir	Soirée crêpes	Tomates Lasagnes Glace	Salade niçoise Yaourt

➤ Ponctuation 3 : le menu (texte).

Voici le menu des trois jours.

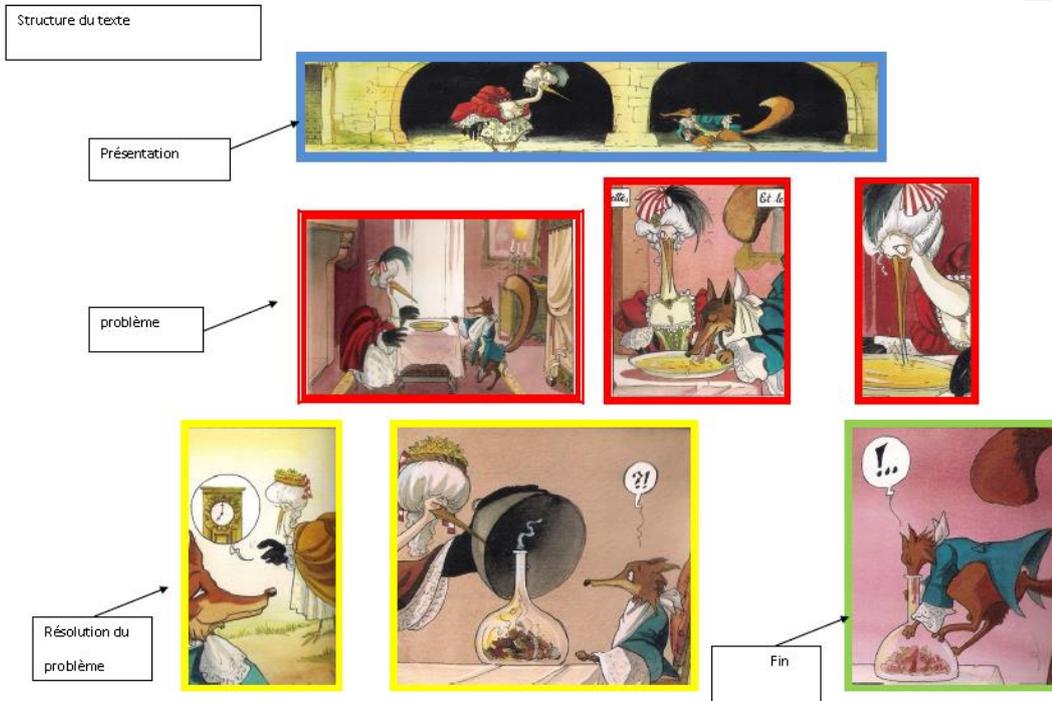
] Le vendredi matin, les Dumont ont bu du café, dégusté de la brioche mangé des fruits. A midi, ils ont pris du concombre, le poulet était servi avec une purée, en dessert ils ont eu de la tarte. Le soir, c’était une soirée crêpes.

] Le samedi, ils ont choisi du thé, il y avait aussi des gâteaux. A midi, ils sont allés faire un pique-nique. Le soir, après des tomates, les Dumont ont pris des lasagnes, le repas s’est achevé par une glace.

] Le dimanche matin, cela sentait bon le chocolat, les croissants étaient délicieux. A midi, il y avait du taboulé, puis le steak-frites les a tentés et leur repas s’est terminé avec une poire. Le soir, ils ont pris une salade niçoise, un yaourt leur a suffi comme dessert.

] Les repas étaient très variés.

ANNEXE C



ANNEXE D

Dans le texte, colorie les mots ou groupes de mots qui désignent :

- *la grenouille en vert,*
- *le bœuf en rouge,*
- *les grenouilles en bleu.*

De la Grenouille et du Bœuf

La grenouille ayant un jour aperçu un bœuf qui paissait dans une prairie, se flatta de pouvoir devenir aussi grosse que lui.

Afin de lui ressembler, elle fit donc de grands efforts pour enfler les rides de son corps, et demanda à ses compagnes si sa taille commençait à approcher celle du bœuf. Elles lui répondirent que non. Elle fit donc de nouveaux efforts pour s'enfler toujours de plus en plus, et leur demanda encore une autre fois si elle égalait à peu près la grosseur du bœuf. Elles lui firent la même réponse que la première fois.

LE RENARD ET LE BOUC

Un renard et un bouc **aimaient** se retrouver en compagnie l'un de l'autre et faire de longues promenades ensemble. Ils **parcouraient** souvent la campagne en devisant.

Un jour de forte chaleur, alors que la promenade **s'éternisait**, le renard et le bouc, pressés par la soif, **descendirent** dans un puits. Ils **se désaltérèrent** abondamment, puis **cherchèrent** les moyens d'en sortir. Le renard **dit** alors au bouc qu'il **connaissait** un bon moyen pour les tirer d'embarras l'un et l'autre. Il lui **exposa** son plan.

Aussitôt, le bouc **se dressa** sur ses pattes de derrière, **appuya** ses deux cornes contre le mur, et le renard **grimpa** aisément le long de son dos.

Lorsque le bouc **réclama** à son tour l'aide du renard pour sortir du puits, celui-ci lui **rit** au nez. Il lui **expliqua** qu'il avait été bien imprudent de ne pas réfléchir plus avant, et d'être descendu dans ce puits sans se demander comment il en pourrait sortir.

Longtemps après, le bouc **maudissait** encore son traître d'ami.

ANNEXE F

Exercice 1 : **Complète le texte avec les mots proposés :**

LES DEUX COQS

..... se partageaient un même territoire de basse-cour et se querellaient bien souvent pour obtenir les faveurs

Un jour, arriva parmi eux, ce qui ralluma la guerre entre Une nouvelle bataille éclata entre eux, et mit en fuite. Alors se retira dans un fourré où se cacha, fort marri., pour impressionner encore davantage, s'éleva en l'air, se percha sur le toit de la ferme et se mit à chanter sa victoire à plein gosier. Aussitôt fondit sur et l'enleva.

..... caché dans l'ombre revint alors, ravi de cette bonne fortune.

..... put alors briller auprès tout à son aise.

<p><u>mots proposés</u> : le coq, il, des poules, eux, l'autre, le vaincu, une jeune et jolie femelle, le vainqueur, lui, des poules, deux coqs, il, la gent féminine, l'un, un aigle</p>

ANNEXE G

Tableau de notation (évaluation objective)

Nombre de mots	est-ce un récit ?	récit du PCR ?	rédigé à la 3è pers ?	absence de DD ?	temps du passé ?	situation initiale	situation finale	PCR rencontre loup	loup mange GM	PCR arrive, bizarre
nb	1/0	1/0	1/0	1 si dd abs	1 si oui	1/0	1/0	1/0	1/0	1/0
progression respectée	récit achevé	3 personnages	cadre spatial défini	récit enrichi (hors lex)	absence évé parasites imaginaires	nb alinéas	nb points	nb virgules	nb autres	ponct adéquate
0-1-2	1/0	1/0	1/0	1/0	1/0	nb	nb	nb	nb	3/2/1/0
nb segments	nb propositions	élémts de coordination	élémts de juxtaposition	élémts de subordination	alternece impft / PS	nb total vb fléchis	nb vb bien fléchis	bonus si autre tps (sf présent)	nb pronoms	nb pronoms corrects
nb	nb	nb	nb	nb	1 si oui	nb	nb	1 si oui	nb	nb
connecteurs spatio-temp logiq	nb connect corrects	nb erreurs syntx	nb fautes ortho lex	fautes ortho gramm	nb mots non identifiables	nb de mots différts	lex riche & varié	chx lexical correct	N° anonymat	
nb	nb	nb	nb	nb	nb	1/0	1/0	1/0		

ANNEXE H

Page présentant les deux productions d'un enfant (évaluation subjective).

0963273	Correcteurs : PV / ET	0960144																														
<p>il était une fois une petite fille appelé le petit chapeau rouge. Sa mère lui demanda d'apporter un petit pot de beurre et un galette. Dans la grande forêt la petite fille rencontre le grand méchant loup, il lui demanda où elle allait et la petite fille répondit qu'elle allait chez sa mère-grand.</p> <p>Le loup qui n'avait pas mangé depuis très longtemps. Donc il passait par le chemin le plus court et la petite fille prenait le chemin le plus long. Le petit chapeau rouge qu'elle avait de toutes les couleurs.</p> <p>Le loup arriva chez la mère-grand, il bondit sur la mère-grand et se mit à sa place. Puis la petite fille arriva. Elle lui posait mille questions sans se douter que c'était le loup. Dès que la fille avait terminé toute ses questions le loup la mange.</p>	<p>il était une fois une petite fille appelé le petit chapeau rouge. Sa mère lui dit va chez ta grand mère qui est malade lui apporter ce petit pot de beurre. Elle par dans la forêt. Le petit Chapeau rouge rencontre le loup puis se sépare le loup prend le chemin le plus court et le petit chapeau rouge prend le plus long. Le loup arriva avant le petit chapeau rouge. Le loup est chez la grand mère il taca à la porte tira la bouillotte puis entra puis mange la grand mère. Le petit chapeau rouge arriva elle tira la bouillotte puis entra. Le petit chapeau rouge lui demanda pourquoi il avait de grands yeux, un grand nez, de grandes jambes, de grande oreille et de grandes dents. Le loup mange le petit chapeau rouge.</p>																															
<i>Indiquer qu'on note de 0 à 2/3 dans une seule case (une seule réponse)</i>																																
<table border="1" style="width: 100%; border-collapse: collapse;"> <tr> <td style="width: 20%;">cohérence</td> <td style="width: 60%;">Structure globale du texte, chronologie, progression du récit, enchaînement des idées entre elles, absence de contradictions, de redondances...</td> <td style="width: 20%; text-align: center;">/5</td> </tr> <tr> <td>cohésion</td> <td>Mise en texte : connecteurs, ponctuation...</td> <td style="text-align: center;">/5</td> </tr> <tr> <td>grammaire</td> <td>Structure des phrases, conjugaison, pronoms...</td> <td style="text-align: center;">/5</td> </tr> <tr> <td>orthographe</td> <td>Lexicale et grammaticale.</td> <td style="text-align: center;">/5</td> </tr> <tr> <td colspan="2" style="text-align: right;">Total sur 20</td> <td style="border: 1px solid black; width: 30px; height: 20px;"></td> </tr> </table>	cohérence	Structure globale du texte, chronologie, progression du récit, enchaînement des idées entre elles, absence de contradictions, de redondances...	/5	cohésion	Mise en texte : connecteurs, ponctuation...	/5	grammaire	Structure des phrases, conjugaison, pronoms...	/5	orthographe	Lexicale et grammaticale.	/5	Total sur 20			<table border="1" style="width: 100%; border-collapse: collapse;"> <tr> <td style="width: 20%;">cohérence</td> <td style="width: 60%;">Structure globale du texte, chronologie, progression du récit, enchaînement des idées entre elles, absence de contradictions, de redondances...</td> <td style="width: 20%; text-align: center;">/5</td> </tr> <tr> <td>cohésion</td> <td>Mise en texte : connecteurs, ponctuation...</td> <td style="text-align: center;">/5</td> </tr> <tr> <td>grammaire</td> <td>Structure des phrases, conjugaison, pronoms...</td> <td style="text-align: center;">/5</td> </tr> <tr> <td>orthographe</td> <td>Lexicale et grammaticale.</td> <td style="text-align: center;">/5</td> </tr> <tr> <td colspan="2" style="text-align: right;">Total sur 20</td> <td style="border: 1px solid black; width: 30px; height: 20px;"></td> </tr> </table>	cohérence	Structure globale du texte, chronologie, progression du récit, enchaînement des idées entre elles, absence de contradictions, de redondances...	/5	cohésion	Mise en texte : connecteurs, ponctuation...	/5	grammaire	Structure des phrases, conjugaison, pronoms...	/5	orthographe	Lexicale et grammaticale.	/5	Total sur 20			
cohérence	Structure globale du texte, chronologie, progression du récit, enchaînement des idées entre elles, absence de contradictions, de redondances...	/5																														
cohésion	Mise en texte : connecteurs, ponctuation...	/5																														
grammaire	Structure des phrases, conjugaison, pronoms...	/5																														
orthographe	Lexicale et grammaticale.	/5																														
Total sur 20																																
cohérence	Structure globale du texte, chronologie, progression du récit, enchaînement des idées entre elles, absence de contradictions, de redondances...	/5																														
cohésion	Mise en texte : connecteurs, ponctuation...	/5																														
grammaire	Structure des phrases, conjugaison, pronoms...	/5																														
orthographe	Lexicale et grammaticale.	/5																														
Total sur 20																																
																																
<p>Mettre une croix du côté qui vous paraît le meilleur</p>																																

ANNEXE I : CAS UNIQUES

Si nous avons jusqu'ici considéré tous les élèves d'un point de vue statistique, nous n'avons jamais perdu de vue le fait qu'il s'agit d'individus à part entière, avec toutes leurs spécificités. Notre protocole ne nous a pas permis d'observation clinique, toujours riche en enseignements, mais nous avons souhaité nous pencher plus précisément sur quelques élèves dont les profils nous semblaient représentatifs de situations spécifiques : nous avons étudié leurs productions d'un point de vue quantitatif et qualitatif.

Nous avons choisi cinq élèves dont les profils nous semblaient représentatifs de profils spécifiques :

Léa est une très bonne élève, qui s'améliore encore d'une rédaction à l'autre,

Céline a beaucoup progressé entre le pré et le post-test,

Julie présente des résultats en dessous de la moyenne, aux deux tests,

Steven a produit un texte moins bon au post-test qu'au pré-test,

Et enfin, Aube est dyslexique, suivie en rééducation.

CAS UNIQUE : Léa

Bonne élève au départ, Léa termine en obtenant des scores remarquables aux évaluations. Agée de 8 ans 5 mois, elle n'a jamais redoublé et appartient au groupe TI.

Pré-test :

Il était une fois le petit chaperon rouge qui sortait de sa maison. Il allait rendre visite à sa grand-mère. Sur son chemin il rencontra un loup qui lui demanda où il allait. Le petit chaperon qui ne se fiait pas lui répondit. Une fois qu'ils ont le chemin qu'il voulait, le petit chaperon rouge s'amusait et le loup ne perdait pas de temps. Le loup fut arrivé avant le petit chaperon rouge qui s'apprêta d'ouvrir la porte et dévora la grand-mère. Quand le petit chaperon rouge arriva il ouvrit la porte et alla voir sa grand-mère. Le loup surgit d'un bonnet et dévora le petit chaperon rouge. Le grand-père du petit chaperon rouge qui rentra de la chasse tua le loup et fit sortir sa femme et le chaperon rouge.

Post-test :

Il était une fois dans un petit village, la plus belle des petites filles qu'on eût vues. Sa Grand-Mère lui fit un petit chaperon qui était rouge. Il lui allait si bien qu'on l'appelait le Petit chaperon Rouge.

Un jour, sa mère lui demanda d'aller chez sa Mère-Grand lui apporter un galette, un pot de beurre et lui demander comment elle allait. En chemin elle rencontra un loup. Il lui demanda où elle allait. Elle lui répondit qu'elle allait chez Mère-Grand. Le loup lui dit moi je prends ce chemin là et toi tu prends celui là. La petite fille lui dit d'accord.

Quand le loup arriva il dit à la grand-mère que c'était sa petite fille. La grand-mère lui dit tire le loquet et la bobinette cherra. Quand il entra il dévora la grand-mère.

Le petit chaperon rouge arriva quelque minute plus tard. Il tira le loquet et la bobinette cherra. Le loup dévora le petit chaperon rouge dès qu'il arriva près du lit.

1° Analyse quantitative :

Etude pilote	Vitesse	Mots liaison	Mots manquants	Devinettes	Compr° lecture	Dictée	Total pilote
Léa	6	8	9	8	23	28	82
Moy panel	8,1	6,1	6,9	5,8	17,0	27,1	70,8
Ecart type	2,5	2,06	2,09	2,39	5,8	7,69	17,11
DS	-0,84	+ 0,92	+ 1	+ 0,92	+1,03	+0,12	+ 0,65

Evaluation subjective	PRE TEST	POST TEST	PROGRESSION
Cohérence	4	5	1
Cohésion	3	5	2
Grammaire	3	5	2
Orthographe	3,5	4,5	1

Evaluation objective	PRE TEST	POST TEST
Nb total de mots	130	166
Ponctuation	0,45	0,70
Verbes bien fléchis	0,83	0,83
Orthographe	0,15	0,08
Richesse lexicale	0,48	0,48

2° Analyse qualitative :

PRE TEST :

Dès le premier récit, la trame est juste et les faits s'articulent parfaitement selon une chaîne chronologico-causale rigoureuse. Léa surmonte les difficultés de linéarisation : on trouve un nombre important de connecteurs. Si elle n'a qu'une marque de ponctuation à disposition (le point), son utilisation est conforme. Hormis une erreur de référence sur un pronom relatif, l'usage des pronoms est tout à fait correct. Léa maîtrise les temps attendus dans le récit et effectue convenablement la concordance des temps. Néanmoins, l'orthographe grammaticale reste déficitaire, notamment sur les flexions verbales. Le lexique est riche et varié, voire soutenu.

POST TEST :

Dans le post-test, on note même un soin particulier apporté à la structure textuelle : en début de récit, le personnage principal est bien mieux introduit et bien mieux défini (explication de son surnom). Plus loin, l'événement déclencheur est clairement annoncé par la traditionnelle formule « Un jour ». Par ailleurs, on observe une augmentation et diversification des connecteurs temporels. La ponctuation est bien meilleure, puisqu'on constate l'apparition des alinéas et des virgules. On ne relève pas d'erreurs dans l'usage des pronoms, même au sein du discours indirect. Les temps verbaux sont parfaitement utilisés. L'orthographe est relativement bonne, et même remarquable en ce qui concerne l'orthographe lexicale : on ne compte que 3 fautes sur 166 mots. Le lexique demeure de très bonne qualité.

3° Hypothèses explicatives :

Léa bénéficiait de bonnes compétences initiales, comme le montrent ses résultats à l'étude pilote où, à part une vitesse d'écriture un peu plus faible que ses camarades, elle se place systématiquement au-dessus de la moyenne du panel. Même si le pré-test était déjà très satisfaisant, on observe une marge de progression notable entre les deux rédactions.

Ses améliorations concernent plus particulièrement la dimension rhétorique et conceptuelle du récit d'une part (la note « récit »), l'orthographe et la ponctuation d'autre part. Ses progrès en orthographe sont sans doute liés à une fréquentation assidue du format de l'écrit, avec un apprentissage à la fois explicite et implicite.

De plus, Léa a sans doute tiré profit de l'entraînement dispensé quant à la structure du récit et à la ponctuation, deux domaines parfaitement maîtrisés pour une élève de cette classe d'âge.

On peut supposer que Léa dispose d'une grande capacité de mémoire de travail et que chez elle l'automatisation des processus de bas niveaux permet d'accéder à une expertise rédactionnelle assez remarquable.

4° Propositions d'intervention :

Face à ce bilan, nous ne préconisons aucun aménagement particulier, Léa tirant suffisamment profit de l'enseignement dispensé par l'institution.

CAS UNIQUE : Céline

Céline a attiré notre attention parce qu'elle présente une très forte progression. Elle est âgée de 7 ans 10 mois au 1^{er} octobre 2013, donc un peu plus jeune que ses camarades et n'a jamais redoublé. Elle appartient au groupe IT.

Pré-test :

Il était une fois le petit chaperon rouge. Allez voir sa mere-grant elle lui apporte une gallet et de la confiture. Elle va voir sa mère-grant prener le cheumin le plus long et le loup prener le cheumimin le plus cour.

Post-test :

Il était une fois une petit fille qui s'appeler le petit chaperon rouge sa mère, lui di apporte a ta mere-gran une galette un pot de confiture et du beur elle, par voir sa mère-gran. au cheumin elle rencontra un loup il dit ou tu va chez ma mère-gran. le loup dit, pren se chemin et moi je prens lui. le loup prend le plus cour et le petit chaperon rouge prent le plus long. le loup et arriver chez sa mère-grand le loup fais toc toc, tire la chevillette il tire sur la chevillette et la porte souvre, il rentre. il mange la mère-gran, et le petit chaperon rouge rentre et il la mange.

1° Analyse quantitative :

Etude pilote	Vitesse	Mots liaison	Mots manquants	Devinettes	Compréhension lecture	Dictée	Total pilote
Céline	5	4	4	2	12	23	54
Moy panel	8,1	6,1	6,9	5,8	17	27,1	71
Ecart type	2,5	2,06	2,09	2,39	5,8	7,69	17,11
DS	-1,24	- 1,01	-1,38	-1,58	-0,86	- 0,53	-0,98

Evaluation subjective	PRE TEST	POST TEST	PROGRESSION
Cohérence	0,5	4,5	4
Cohésion	2	2,5	0,5
Grammaire	3	2,5	-0,5
Orthographe	2	3	1

Evaluation objective	PRE TEST	POST TEST
Nb total de mots	41	115
Ponctuation	0,50	0,52
Verbes bien fléchis	0,17	0,27
Orthographe	0,30	0,17
Richesse lexicale	0,68	0,50

2° Analyse qualitative :

PRE TEST :

Le récit produit par Céline est particulièrement court (41 mots). Il est inachevé et le peu d'événements rapportés ne s'inscrit pas dans une chaîne chronologico-causale bien définie. Aucun événement n'est relié au précédent. Céline n'utilise d'ailleurs pas de connecteurs.

Les marques de ponctuation sont réduites (point et majuscule, mais convenablement employés). L'utilisation des pronoms est correcte, mais on note à deux reprises l'omission du sujet. Le choix des flexions verbales semble aléatoire (présent, imparfait). Le nombre de fautes d'orthographe est important (ratio : 0,30). Le lexique est pauvre.

POST TEST :

La deuxième rédaction est presque trois fois plus longue. Même si l'on observe encore une sorte de juxtaposition d'événements successifs, leur enchaînement commence à faire sens, avec un rôle défini pour chacun des personnages. Les trois protagonistes sont présents, et les grandes étapes du récit sont décrites. (A l'évaluation subjective, la note de Céline en cohérence est passée de 0,5 à 4,5 sur 5, et à l'évaluation objective, sa note en « récit » de 6 à 12 sur 17). On remarque un emploi plus large du connecteur « et », ainsi qu'une ébauche de spatialisation (« en chemin »).

Les marques de ponctuation se diversifient : la virgule apparaît, malgré un emploi encore malhabile. Les reprises anaphoriques sont nombreuses et toujours justes. Enfin, en dépit du type textuel ici convoqué, les verbes restent majoritairement fléchis au présent de l'indicatif. Le nombre de fautes d'orthographe s'est amoindri, le ratio est désormais de 0,17. La diversité lexicale reste peu marquée.

3° Hypothèses explicatives :

La vitesse d'écriture de Céline n'était pas très bonne lors de l'étude pilote, ce qui peut expliquer la brièveté du premier récit. Cette dimension a pu évoluer entre septembre et janvier. De plus, Céline a pu s'engager plus rapidement dans la tâche rédactionnelle, sans doute grâce à la relecture du conte par l'enseignant, -ce qui a pu asseoir ses connaissances thématiques et proposer un modèle de ce qui était attendu-, réduisant ainsi la pause pré-rédactionnelle. L'entraînement portant sur la structure du conte a permis une très nette amélioration dans ce domaine.

Cependant, Céline ne maîtrise toujours pas l'alternance des temps attendue dans un conte, son récit reste ancré au présent, malgré l'enseignement dispensé (qui a su profiter majoritairement à l'ensemble du panel). Il semble qu'elle n'ait pas encore acquis une forme de maturité nécessaire. Peut-être est-ce dû au fait qu'elle est un peu plus jeune que la moyenne du groupe.

Malgré des progrès flagrants entre le pré et le post-test, l'orthographe reste fragile et inconstante. Le lexique orthographique s'est enrichi, mais les erreurs grammaticales restent prédominantes, comme on le constate habituellement à cet âge.

En revanche, Céline a fortement progressé quant à l'utilisation des connecteurs, des pronoms, et de la ponctuation. Ces trois dimensions ont fait l'objet d'un entraînement spécifique dont elle semble avoir bénéficié.

4° Propositions d'intervention :

Les progrès de Céline sont tangibles mais demeurent fragiles. Certains domaines restent à travailler de manière spécifique : l'acquisition de l'orthographe grammaticale, l'usage de connecteurs variés et un emploi plus précis des marques de ponctuation permettront d'amplifier ses progrès en production écrite. La fréquentation de textes écrits au sein de l'école lui permettra en outre de se familiariser avec les formes verbales de l'écrit (temps du récit).

Comme l'entraînement spécifique dispensé dans le cadre scolaire semble bénéfique à Céline, il ne nous semble pas qu'une remédiation extérieure soit nécessaire, du moins dans l'immédiat.

CAS UNIQUE : Julie

Julie a obtenu des notes très inférieures à l'ensemble du panel, sans évolution entre les deux rédactions. Elle est âgée de 8 ans 6 mois au 1^{er} octobre 2013, et n'a jamais redoublé. Elle appartient au groupe TI.

Pré-test :

il était une fois le petit chaperon rouge.

Qui san nale chér sa granére. Qui la à prota un petit de bere et des galéte. En chemi elle raque un loup. Le loup lui dis où va tu.

Elle lui prépon je vai fai ma grenré.

-prén se chem lui dis le lous.

A prin le plui quoure . Ilà rive chér sa grans mère. Qui et la de ma.

La grans mère s'est moi le petit chaperon rouge.

Le lous sota de sur. Le petit chaperon rouge à riva.

Post-test :

Il était un fois le petit chaperon rouge.

Allez chez sa grand-mère pour lui apporté un petit pot de bere et un galete.

Et en chemin il rencontre le loup le loup lui dis outu va le petit chaperon rouge Il lui répon

Je vais fer ma grand-mère lui ne sais pas quli faux se méfiet du loup.

Puis il lui dis prene se chemin et mois. je prendre se chemin il avez pir le puis quour. Il

arive fait la grand-mère et il rente dans la maison.

et le petit chaperon rouge ariva. et le loup la mange.

1° Analyse quantitative :

Etude pilote	Vitesse	Mots liaison	Mots manquants	Devinettes	Compréhension lecture	Dictée	Total pilote
	12	3	5	4	8	7	39
Moy panel	8,1	6,1	6,9	5,8	17	27,1	71
Ecart type	2,5	2,06	2,09	2,39	5,8	7,69	17,11
DS	+ 1,56	- 1,50	-0,91	- 0,75	- 1,55	- 2,61	-1,85

Evaluation subjective	PRE TEST	POST TEST	PROGRESSION
Cohérence	1	1	=
Cohésion	1	1	=
Grammaire	0,5	0,5	=
Orthographe	0	0,5	+ 0,5

Evaluation objective	PRE TEST	POST TEST
Nb total de mots	90	99
Ponctuation	1,12	0,71
Verbes bien fléchis	0,24	0,24
Orthographe	0,41	0,28
Richesse lexicale	0,57	0,55

2° Analyse qualitative :

PRE TEST :

Le récit n'est pas achevé. Les faits sont juxtaposés sans enchaînements, on ne rencontre d'ailleurs qu'un connecteur. Julie n'a qu'une marque à sa disposition (le point) et n'en maîtrise pas l'usage. Elle utilise il est vrai les alinéas, mais ceux-ci semblent placés au hasard. Les pronoms sont rares, les répétitions nombreuses, et l'on note la récurrence de propositions subordonnées introduites par un pronom relatif, alors qu'il n'existe pas de principale (Qui s'en allait chez sa grand-mère. Qui lui apporta...). Le choix des flexions verbales semble aléatoire : le récit oscille entre passé et présent. Pourtant, c'est peut-être l'orthographe de Julie qui semble la plus inquiétante : à de nombreuses reprises, la correspondance phono-graphémique n'est pas respectée (« elle raque un loup » pour « elle rencontre un loup »). On observe par ailleurs des erreurs de segmentation (e.g. « ilà rive », « qui san nale »...). Le lexique est pauvre.

POST TEST :

La longueur n'a pas évolué entre les deux récits. Pourtant, si l'histoire est désormais complète, c'est au détriment de certaines étapes, qui sont omises. Cette rédaction contient une évaluation originale (« lui ne sait pas qu'il faut se méfier du loup »). Quelques connecteurs apparaissent (« et en chemin, puis, et »...). On ne note pas d'évolution quant à la ponctuation. Les pronoms sont plus nombreux et globalement mieux utilisés. Les flexions verbales ne relèvent pas d'une utilisation réfléchie. L'orthographe reste très déficitaire. Toutefois, le lexique orthographique de Julie semble s'être étoffé de quelques mots (e.g. « chemin, grand-mère »). On ne note pas non plus d'amélioration quant au lexique.

3° Hypothèses explicatives :

Aucune des évaluations, tant l'objective que la subjective, n'indique de véritable évolution entre les deux récits de Julie. Déjà, lors de l'étude pilote, ses résultats accusaient un niveau très inférieur à l'ensemble du panel, hormis en vitesse d'écriture. Ses difficultés portaient surtout sur la syntaxe, la lecture avec contrainte de temps, et l'orthographe.

Le niveau anormalement bas des récits de Julie, ainsi que l'absence de progression en 4 mois, ont donc attiré notre attention. Plus précisément, certaines caractéristiques nous semblent évoquer un trouble spécifique d'acquisition du langage écrit : la correspondance phono-graphémique pas encore acquise au CE2, certaines erreurs de segmentation, la difficulté de lecture dans un temps imparti... Bien entendu, il ne s'agit ici que d'une hypothèse uniquement fondée sur quelques observations.

4° Propositions d'intervention :

Nous préconisons une rencontre avec un orthophoniste afin d'envisager un bilan complet qui puisse éventuellement déboucher sur une prise en charge afin de permettre à Julie de mieux maîtriser le langage écrit.

CAS UNIQUE : Steven

Steven présente la particularité, heureusement atypique dans cette étude, d'avoir régressé entre le pré et le post-test. Il est âgé de 8 ans 6 mois au 1^{er} octobre 2013 et n'a jamais redoublé. Il appartient au groupe IT.

Pré-test :

Il était une fois un petit chaperon rouge qui aller amener un petit pau de berre et dés crêpe, lorsqu'il parti il rencontra un loup il perle tout les deux mes pas par le même chemain. Et le loup prena un raccourci et le loup arriva le premier à la maison de la grand-mère, pui il toca à la porte et on lui di d'entrer et il dévora la grand-mère. S'est alors que'il arriva le petit chaperon rouge il toca à la porte et on lui di d'entrer il le panier sur la table grand-mère quece vous aver de grand bras ses pour mieux caliner quice vous aver de grande main cèque vous aver de grande jambe ... cèque vous aver de grande dent C'EST pour mieux TE DEVORE ! Aaa ausecour il dévora le petit chaperon rouge.

Post-test :

Il était une fois le petit chaperon rouge dla porter un petit pot de confiture et une galette l'osque qu'elle rencontra un loup il lui avait dit d'aller par un chemain plus pendant que le loup avait pri un racourcit le loup arriva en premier la grand-mère lui dit d'entrer et le loup la d'évorra au tour du petit chaperon rouge d'arriver le loup dégiser en grand-mère lui dit d'entrer et la d'évorra.

1° Analyse quantitative :

Etude pilote	Vitesse	Mots liaison	Mots manquants	Devinettes	Compréhension lecture	Dictée	Total pilote
Steven	6	7	5	6	12	26	62
Moy panel	8,1	6,1	6,9	5,8	17,0	27,1	70,8
Ecart type	2,5	2,06	2,09	2,39	5,8	7,69	17,11
DS	-0,84	+ 0,4	- 0,9	+ 0,08	- 0,86	- 0,14	- 0,51

Evaluation subjective	PRE TEST	POST TEST	PROGRESSION
Cohérence	2	2	=
Cohésion	2,5	0	- 2,5
Grammaire	3	2	- 1
Orthographe	2	2	=

Evaluation objective	PRE TEST	POST TEST
Nb total de mots	138	73
Ponctuation	0,22	0,09
Verbes bien fléchis	0,59	0,78
Orthographe	0,25	0,15
Richesse lexicale	0,51	0,62

2° Analyse qualitative :

PRE TEST :

Toutes les étapes du récit sont évoquées et tous les personnages sont présents. La structure du récit est relativement respectée, mais pâtit de la reprise un peu longue du dialogue final. Les faits sont reliés par quelques connecteurs. La ponctuation est variée et plutôt adéquate : Steven utilise le point d'exclamation et les points de suspension pour rendre son récit plus vivant. Néanmoins, on note aussi des oublis importants et préjudiciables. L'usage des pronoms personnels manque de précision : la coréférence n'est pas toujours explicite. L'ensemble du récit est rédigé au passé simple, après une introduction à l'imparfait. L'orthographe est médiocre, on note des erreurs de segmentation, et certains mots ne sont pas clairement identifiables. L'orthographe grammaticale pénalise particulièrement Steven. Le lexique est relativement pauvre. Toutefois, avec ses points forts et ses points faibles, le récit de Steven est dans la moyenne du panel.

POST TEST :

La longueur du second récit a quasiment été réduite de moitié. L'histoire a perdu en cohérence, beaucoup d'éléments deviennent elliptiques, juxtaposés sans explication. Les connecteurs ont quasiment disparu. Pourtant, c'est surtout la ponctuation qui accuse la plus grande régression : le récit ne comporte qu'un point final. D'ailleurs, c'est la note de cohésion qui a particulièrement chuté à l'évaluation subjective (de 2,5 à 0 sur 5). L'introduction des référents est inadéquate (article défini lors de la première apparition), et ces références sont trop souvent reprises à l'identique sans recours aux pronoms (4 répétitions de « le loup »). L'alternance des temps du passé est globalement respectée : les faits successifs sont exprimés au passé simple et l'on trouve du plus-que-parfait. L'orthographe est plutôt meilleure, même si l'on note que certains mots, bien écrits au pré-test, ne le sont plus au post (e.g. « lorsque, raccourci, dévora »). Le lexique n'a pas évolué.

3° Hypothèses explicatives :

Le profil de Steven est difficile à cerner sur la seule base des documents écrits à notre disposition : si son 1^{er} récit était correct, c'est la qualité de son post-test qui nous a alertées. La brièveté de cette seconde rédaction peut être attribuée à une lassitude de l'élève. Il est possible que la prise en compte du destinataire soit biaisée par la répétition de l'exercice : Steven estime peut-être que son lecteur connaît déjà cette histoire et considère comme superflu d'en rappeler certains éléments clés, au risque de perdre en cohérence.

Peut-être aussi que certains facteurs cognitifs nous échappent : nous pourrions alors émettre l'hypothèse de difficultés attentionnelles chez Steven, voire un manque de motivation ou d'investissement face aux apprentissages.

Enfin, il apparaît que c'est surtout la ponctuation qui nuit à la qualité du post-test : alors qu'il avait obtenu l'excellente note de 19/20 au dernier exercice de l'entraînement en ponctuation, Steven n'a pas su réinvestir ses connaissances dans un contexte plus global. Sans doute n'a-t-il pas su gérer simultanément toutes les composantes impliquées dans la production écrite. Pourrait-on attribuer cette difficulté à une éventuelle surcharge de mémoire de travail ? Mais, dans ce cas, comment expliquer la dégradation des performances entre le pré et le post-test ?...

4° Propositions d'intervention :

Les éléments soulignés mériteraient d'être confirmés par d'autres exercices, un facteur personnel pouvant être intervenu lors du post-test. Si les difficultés sont confirmées, nous imaginons que Steven pourrait bénéficier d'un travail sur la métacognition, afin de l'aider à devenir acteur de ses apprentissages pour pouvoir les réinvestir à bon escient.

CAS UNIQUE : Aube

Nous nous sommes penchées sur les productions d'Aube car elle nous a été signalée comme étant une enfant dyslexique, suivie en orthophonie. Elle est âgée de 8 ans 1 mois au 1^{er} octobre 2013 et n'a jamais redoublé. Elle appartient au groupe IT.

Pré-test :

il était une fois une petite fill qui sapelle chaperon rouge. elle et parti de ché sa mamn an chemain elle a rencontrer un lout le lout a pri le chemain le plus cour est le chaperon rouge le plu lont. le lou a manger le gran maire le lout a mi les afferre de la granmaire est cé mi dans le lit de la granmaire le petite est arriver appré elle lui pose plin de caition.

Post-test :

il étai une foi une petite fill, qui s'appelle le petite chaperon rouge, sa mère lui di d'aller d'apporter a sa mère-grand une galète, un petite pot de beur, est elle aller vaure sa mère grand. au chemin elle rencontre un loups ou tu va petite fill chez ma mère grand pran se chemin est moi par selui la le loup cour de tout c'est forse il antre est manga la mère grand le petit chaperon rouge entre est pose le panier sure la camade est salonge dans le lit aver le lou.

1° Analyse quantitative :

Etude pilote	Vitesse	Mots liaison	Mots manquants	Devinettes	Compréhension lecture	Dictée	Total pilote
Aube	4	5	5	2	8	23	47
Moy panel	8,1	6,1	6,9	5,8	17,0	27,1	70,8
Ecart type	2,5	2,06	2,09	2,39	5,8	7,69	17,11
DS	-1,64	- 0,53	-0,90	-1,58	-1,55	- 0,53	-1,39

Evaluation subjective	PRE TEST	POST TEST	PROGRESSION
Cohérence	1,5	2,5	1
Cohésion	2	2	0
Grammaire	2	2	0
Orthographe	2	2	0

Evaluation objective	PRE TEST	POST TEST
Nb total de mots	77	93
Ponctuation	0,36	0,40
Verbes bien fléchis	0,10	0,15
Orthographe	0,47	0,39
Richesse lexicale	0,58	0,65

2° Analyse qualitative :

PRE TEST :

Le premier récit n'est pas terminé. Des étapes importantes de l'histoire ne sont pas mentionnées, de sorte que la cohérence en souffre. Les connecteurs sont quasiment absents, les propositions s'enchaînent sans lien logique ou temporel. La majuscule n'apparaît pas. Malgré quelques points, ce texte se caractérise par une absence de ponctuation. Aube emploie peu de pronoms et recourt beaucoup à la répétition de syntagmes nominaux (« elle a rencontré un loup le loup a pris le chemin »...). L'ancrage du récit n'est pas adéquat : Aube utilise majoritairement le passé composé. L'orthographe, aussi bien lexicale que grammaticale, est maladroite, et on note des erreurs de segmentation. Le lexique est immature (« le loup a mis les affaires de la grand-mère »).

POST TEST :

Bien que plus long que le précédent, ce récit n'est pas achevé non plus, mais la chaîne chronologico-causale est maintenant établie. Cette rédaction comprend plus de détails que la précédente. Il n'y a guère d'évolution au niveau des connecteurs, le « et » est suremployé.

En revanche, on note une légère amélioration quant à la ponctuation : la virgule apparaît à plusieurs reprises. Aube continue de peu utiliser les pronoms, mais on note moins de répétitions. Cette rédaction est rédigée au présent de l'indicatif. L'orthographe, quant à elle, demeure problématique. On note de nombreuses erreurs phonologiques (« vaure » mis pour « voir », « camade » pour « commode » etc). Le lexique s'enrichit de quelques expressions (« il court de toutes ses forces »).

3° Hypothèses explicatives :

Aube nous a été signalée comme étant une enfant dyslexique prise en charge en orthophonie. Cela peut expliquer une grande part de ses difficultés, notamment en ce qui concerne l'orthographe, avec le corollaire suivant : ce processus extrêmement coûteux en ressources cognitives peut retentir sur les autres dimensions engagées dans la production écrite.

Cela peut aussi expliquer la très faible progression entre les deux rédactions.

Lors de l'étude pilote, on a pu aussi constater qu'Aube était très lente en écriture. Ce manque d'automatisation d'un processus de bas niveau vient s'ajouter aux faibles performances orthographiques constatées dans ses productions. Mais comme elle a obtenu une note convenable à la dictée du corbeau, on peut s'interroger sur un éventuel effet rest à propos de ce texte.

Malgré ses difficultés tangibles, il est à noter qu'Aube ne figure pas parmi les plus mauvais élèves du panel mais présente des compétences qui rendent ses productions écrites « recevables ».

4° Propositions d'intervention :

Il nous semble évident que la prise en charge orthophonique d'Aube doit être poursuivie, afin d'optimiser ses capacités, de développer ses stratégies de compensation et de lui permettre de profiter au mieux des enseignements dispensés.

TABLE DES ILLUSTRATIONS

Fig 1 : Modèle de production écrite de Hayes et Flower	p 4
Fig 2 : Première étape développementale de la production écrite selon Berninger et Swanson	p 12
Fig 3 : Comparaison des scores moyens des élèves au pré et au post-test	p 37
Fig 4 : Comparaison des scores des deux groupes au pré et au post-test	p 37
Fig 5 : Comparaison des progressions des deux groupes	p 38
Fig 6 : Comparaison des progressions selon les dimensions pour chaque groupe	p 39
Fig 7 : Prédicativité des différentes dimensions sur la progression globale	p 39
Fig 8 : Score obtenu au test « vitesse d'écriture » par groupe	p 40
Fig 9 : Poids respectifs des épreuves de l'étude pilote sur le pré-test	p 41
Fig 10 : Non-significativité des épreuves de l'étude pilote sur la progression des élèves	p 42
Fig 11 : Comparaison des performances en fonction du moment et du groupe et de leurs éventuelles interactions	p 43
Fig 12 : Evolution du nombre de mots au pré et au post-test selon les groupes	p 44
Fig 13 : Evolution du nombre de propositions au pré et au post-test selon les groupes	p 44
Fig 14 : Evolution du nombre d'alinéas, de points et de virgules au pré et au post-test	p 45
Fig 15 : Evolution de la ponctuation GROUPE TI	p 45
Fig 16 : Evolution de la ponctuation GROUPE IT	p 46
Fig 17 : Evolution du nombre de verbes au pré et au post-test pour l'ensemble de la population	p 46
Fig 18 : Evolution du nombre de fautes d'orthographe au pré et au post-test	p 47
Fig 19 : Variables influant sur le respect du récit du pré-test	p 48
Fig 20 : Variables influant sur le récit au post-test	p 48
Fig 21 : Scores moyens obtenus aux trois exercices de ponctuation	p 49

TABLE DES MATIERES

INTRODUCTION	1
CHAPITRE 1 : THEORIE	2
I. La production écrite (Rédaction Laurence Simon)	2
I.1 Les caractéristiques propres à l'écrit.....	2
I.2 Les processus rédactionnels.....	2
<i>I.2.a La planification</i>	3
<i>I.2.b La formulation ou la mise en texte</i>	3
<i>I.2.c La révision ou le retour sur le texte</i>	3
<i>I.2.d La question de la transcription</i>	3
I.3 Le modèle fondateur de Hayes et Flower.....	4
I.4 Le coût cognitif de l'activité rédactionnelle.....	5
<i>I.4.a Les processus de haut et de bas niveau</i>	5
<i>I.4.b le coût de l'orthographe</i>	5
<i>I.4.c Le coût de la réalisation graphomotrice</i>	5
I.5 Activité rédactionnelle et mémoire.....	6
II. Le récit	7
II.1 La définition du récit.....	7
II.2 La dimension conceptuelle du récit.....	7
II.3 La dimension rhétorique du récit.....	8
II.4 La dimension linguistique du récit.....	8
II.5 La cohérence et la cohésion.....	8
<i>II.5.a La définition de la cohérence</i>	8
<i>II.5.b La définition de la cohésion</i>	9
<i>II.5.c Les modalités de référencement</i>	9
<i>II.5.d Les temps verbaux</i>	9
<i>II.5.e Les marques de ponctuation</i>	9
<i>II.5.f Les connecteurs</i>	10
<i>II.5.g L'interaction entre ponctuation et connecteurs</i>	10
III. La production écrite chez l'enfant	10
III. 1 Un modèle développemental de la production écrite.....	11
III. 2 L'absence de retour sur le texte.....	12
III. 3 La planification : la stratégie des « connaissances racontées ».....	13
IV. 4 Le poids des processus de bas niveau.....	14
III. 5 La gestion de la dimension linguistique du récit.....	14
<i>III.5.a La continuité référentielle</i>	15
<i>III.5.b Les temps verbaux</i>	15
<i>III.5.c La ponctuation</i>	16
<i>III.5.d Les connecteurs</i>	16

IV. L'apprentissage de la production écrite chez l'enfant (Réd. Mariane Carré).....	17
IV.1 Les attentes institutionnelles.....	17
IV.2 L'objet et le support de la rédaction.....	17
IV.2.a Les types de rédaction	17
IV.2.b Les types de média	18
IV.3 L'amélioration des processus de haut niveau.....	18
IV.3.a La planification	19
IV.3.b La révision	19
IV.4 L'attention portée à la mise en texte.....	19
IV.4.a La transcription	20
IV.4.b La génération de texte	20
 CHAPITRE 2 : PROBLEMATIQUE ET HYPOTHESES (Rédaction commune).....	 21
 CHAPITRE 3 : METHODOLOGIE	 23
I. Population (Rédaction Mariane Carré).....	23
I.1 Population globale.....	23
I.2 Population contrôlée.....	24
I.3 Critères d'exclusion.....	24
I.4 Synthèse de l'échantillon.....	25
II. Matériel	25
II.1 Epreuve phare : « le Petit chaperon Rouge » (ou PCR).....	25
II.2 Pourquoi le Petit Chaperon Rouge ?.....	25
II.2.a Contrainte temporelle	26
II.2.b Texte au passé.....	26
II.2.c Texte sans dialogues	26
II.3 L'étude pilote	26
II.3.a Choix des épreuves	27
II.4 La phase d'entraînement.....	28
II.4.a La ponctuation	28
II.4.b Les fables	29
II.4.b.a La structure du texte (fable 1)	30
II.4.b.b La chaîne référentielle (fable 2)	30
II.4.b.c Les temps verbaux (fable 3)	30
II.4.b.d Rappel de tous les thèmes travaillés (fable 4)	31
II.5 Matériel d'évaluation (Rédaction Laurence Simon)	31
II.5.a Les épreuves de l'étude pilote	31
II.5.b La ponctuation	32
II.5.c La cotation de la production écrite	32
II.5.d Evaluation subjective	34

CHAPITRE 4 : PRESENTATION DES RESULTATS (Rédaction commune).....	36
I. Aperçu global des résultats selon l'évaluation subjective	36
I.1 Progression globale.....	36
I.2 Progression par groupes.....	37
I.3 Progression par dimensions.....	37
I.4 Interaction entre groupes et dimensions.....	38
I.5 Recherche d'une dimension prédictive de l'amélioration globale.....	39
I.6 Rôle de l'entraînement et poids du niveau antérieur.....	40
I.7 Poids des caractéristiques individuelles.....	41
I.8 Influence de ces variables sur les progrès des élèves.....	41
II. Aperçu global des résultats selon l'évaluation objective	42
II.1 Evolution des performances.....	42
II.1.a Evolution du récit.....	43
II.1.b Evolution du nombre total de mots.....	43
II.1.c Evolution du nombre de propositions.....	44
II.1.d Evolution du nombre de marques de ponctuation.....	45
II.1.e Evolution du nombre de verbes.....	46
II.1.f Evolution du nombre de fautes d'orthographe.....	46
II.2 Variables influant sur les performances en récit.....	47
III.2.a Au pré-test.....	47
III.2.b Au post-test.....	48
III. La ponctuation	49
III.1 Progression globale.....	49
III.2 Impact de la ponctuation sur la production écrite.....	50
CHAPITRE 5 : DISCUSSION (Rédaction commune).....	51
I. Interprétation des résultats	51
I.1 Hypothèse 1.....	51
I.2 Hypothèse 2.....	51
I.3 Hypothèse 3.....	52
I.4 Hypothèse 4.....	53
I.5 Données secondaires.....	54
II. Regard critique	55
II.1 Sur l'échantillon.....	55
II.2 Sur le matériel.....	55
II.3 Sur la procédure.....	56
II.3.a Grille de correction.....	56
II.3.b Champ d'étude.....	57
II.3.c Administration des épreuves.....	57
III. Apports de ce mémoire	57
III.1 A titre personnel.....	57
III.2 Pour l'enseignement du français à l'école.....	57
III.3 Pour la pratique orthophonique.....	57
IV. Prolongements possibles	58
CONCLUSION	59
BIBLIOGRAPHIE	61
ANNEXES	90 66

Apprentissage dirigé de la production écrite chez des enfants de 8-9 ans

Langage écrit – production écrite – CE2 – enfants tout-venant – entraînement.

Résumé :

La production écrite est une activité complexe qui a fait l'objet d'assez peu de recherches encore, notamment dans sa dimension apprentissage. L'objectif de notre étude est justement d'observer les effets d'une intervention systématique sur l'évolution des performances chez les enfants tout-venant de 8-9 ans. Un même exercice de rédaction a été proposé à quatre mois d'intervalle à 129 enfants de CE2. Entre temps, ceux-ci ont suivi un entraînement à partir de fables d'Esopé, portant sur la structure du texte narratif, la ponctuation, les formes verbales et la chaîne référentielle. La population a été divisée en deux groupes, selon qu'elle découvrait d'abord le texte de la fable puis une bande dessinée l'illustrant, ou commençait par l'image avant d'accéder au texte. L'analyse des performances a donné lieu à deux évaluations, l'une subjective et l'autre objective. L'ensemble des enfants a progressé, plus ou moins selon les dimensions examinées et selon certaines compétences individuelles initiales, observées au préalable. Enfin, initier la production écrite à partir de textes plutôt qu'à partir d'images aboutit à de meilleures performances, même si ce résultat gagnerait à être confirmé par des études complémentaires.

60 pages + 18 pages d'annexes, 47 références

Supervised acquisition of writing skills by 8- to 9-year-old children

Literacy – writing skills – grade 3 – unselected children – training.

Abstract:

The complex activity of writing and the acquisition of writing skills have so far received little attention. The aim of our study is precisely to observe the effects of systematic intervention on the development of performance in unselected 8- to 9-year-old children. The same writing task was given to 129 grade 3 children four months apart. In-between, they were proposed a training program based on Aesop's fables: the structure of the narrative text, its punctuation, verb forms and referential chain. The group was divided into two sub-groups, one had access to the text of the fable and then to a cartoon illustrating it, the other started with the picture and then discovered the text. We analyzed their performance through two evaluation tests, one was subjective and the other objective. The results show that all the children have made more or less progress, depending on the domain examined and on initial individual skills previously noticed. Our conclusion is that it seems preferable to initiate writing tasks from texts rather than from pictures. Still, it would be interesting to carry out further research on the role played by the kind of medium.